

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

ADRIANA GISELE ESTEVÃO

**O GÊNERO DISCURSIVO *PARÁBOLA* NA PRÁTICA DE SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA DE DIDATIZAÇÃO**

Maringá
2016

ADRIANA GISELE ESTEVÃO

**O GÊNERO DISCURSIVO *PARÁBOLA* NA PRÁTICA DE SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA DE DIDATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo

Maringá
2016

Dedico este trabalho ao meu pai e à minha mãe. A ele, por ser meu super-herói preferido, meu psicólogo, meu amigo para todas as horas. A ela, por ser minha companheira, minha médica e advogada perante todas as causas, de um jeitinho que só as mães sabem ser.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida, pelo auxílio, força e proteção que sempre me destes, desde o momento em que sonhei cursar o mestrado, ajudando-me a enfrentar as dificuldades ao longo da trajetória, até chegar aqui, neste momento. Minha eterna gratidão, também, à Minha Mãe Santíssima, pois me carregastes no colo nos momentos de dúvida e angústia.

Aos meus pais Antonio Ezidio Estevão e Adriana Marli Dias Estevão por não pouparem esforços para que esta conquista fosse realizada. Muitas noites sem dormir, me levando, buscando e esperando na rodoviária da cidade vizinha. Apesar de cansados, os dois sempre me receberam com um lindo sorriso no rosto, me animando para a próxima viagem. Meu pai, exemplo de pessoa humilde, trabalhadora e honesta que me ensinou a partir de suas ações como ser uma pessoa melhor a cada dia. Minha mãe, modelo de garra e determinação, sempre me incentivando a nunca desistir, mostrando-me que a fé e a coragem supera tudo. Aos dois, meu muito obrigada, pelo carinho, dedicação, paciência e amor ao cuidar de mim!

Aos meus irmãos Andrey Marcos Estevão e José Rubens Dias Estevão, e à minha cunhada Natalia Bianchi Estevão por estarem sempre ao meu lado, sendo meus verdadeiros amigos, me ouvindo, me distraíndo quando eu já não estava mais aguentando ler e escrever!

Às minhas avós Maria Lúcia Miranda Dias e Otília Pereira Estevão por estarem sempre cuidando de mim, me auxiliando e rezando para que tudo desse certo.

A toda minha família, tios, tias, primos e primas pela torcida dedicada à realização desta tão sonhada conquista.

Ao meu namorado Daniel Mazini, por ter entrado em minha vida como um anjo e ter me dado forças para que este trabalho fosse concluído. Obrigada por me amar do jeito que sou e, principalmente, por ter entendido todas as minhas ausências durante este processo.

Ao meu orientador, professor Dr. Edson Carlos Romualdo, por ter me aceitado como orientanda e acreditado em meu trabalho. Sou grata à sua dedicação e paciência ao trabalhar com uma aluna ansiosa e preocupada como eu. Obrigada por todos os ensinamentos, pela confiança e pela amizade na realização desta pesquisa.

À professora Dr^a Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, por ter sido minha primeira orientadora de Iniciação Científica no primeiro ano da graduação e por ter me oferecido imprescindíveis ensinamentos que, certamente, me conduziram até aqui. Agradeço, também, por ter

aceito ser parte integrante da banca examinadora deste trabalho, colaborando, mais uma vez, de maneira muito significativa em minha formação.

Ao professor Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira, muito solícito ao nosso pedido para compor a banca, apresentando contribuições enriquecedoras e fundamentais para este trabalho.

A todos os professores do PLE que colaboraram com a minha formação, principalmente, à professora Dr^a Luciana Ferreira Dias di Raimo, minha conterrânea, que contribuiu significativamente durante esse processo de aprendizagem, sendo muito mais que uma professora, mas uma verdadeira amiga!

Em especial, agradeço à professora Dr^a Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, minha docente durante a graduação, a qual me aceitou em seu grupo de pesquisa e me introduziu neste maravilhoso mundo da Linguística. Obrigada por todo o incentivo durante o processo de seleção de mestrado e por sempre me fazer acreditar que eu sou capaz!

Agradeço a todas as amigas que o mestrado me proporcionou e que levarei para sempre em meu coração: Verônica Klepka, Rosângela Fernandes, Aline Priscilla Züge, Nataly Gurnisky, Flávia Barbosa, Giordana Ticianel, Taynara Alcantara, Juliane Vieira, Rafael Petterman, Rhaysa Rissi, Silvia Barbosa, Greicy Juliana, Sara Romeiro e Mirian Miglioli. A vocês, muito obrigada por todos os almoços, cafés e jantares compartilhados, pelas discussões na elaboração dos seminários e pelas risadas inesquecíveis!

De modo especial, agradeço à minha querida amiga Luana de Souza Vitoriano, por ter sido uma amiga-irmã, seja nas aulas, nas viagens, nos congressos e nos desabafos dos problemas pessoais. Obrigada pelo apoio constante mesmo diante da distância! Agradeço, também, à minha amiga Célia Tamara Coelho por todo o incentivo, por nossas conversas e conhecimentos que compartilhamos.

Às minhas amigas da época da graduação, que se tornaram eternas em minha vida, pois, mesmo com a distância, nunca me deixaram só: Cintia Cristina de Souza, Alessandra Ribeiro e Érica Bruzarroscó.

Às minhas amigas Cintia Mazini e Priscila Regina Piga pelo companheirismo em todos os momentos de minha vida, por estarem sempre dispostas a me ouvir e me aconselhar.

À dona Iracy Liranço, minha segunda mãe que conheci em Maringá, por ter me acolhido e aberto as portas de sua casa, oferecendo-me segurança e todo suporte necessário para que eu pudesse realizar os meus estudos. Obrigada pelas conversas, pelas risadas juntas, por tudo! Jamais esquecerei “minha casa em Maringá”.

Meus sinceros agradecimentos a todos os alunos e companheiros (as) de trabalho do Colégio Objetivo Santa Cruz, por todos os gestos de carinho e amizade que me incentivavam neste trabalho.

Ao meu coordenador pedagógico Silvio Pereira Junior e à minha diretora dona Silmara S. Melo dos Santos por compreenderem todos os momentos em que eu precisei me ausentar para realizar esta pesquisa e por me tratarem muito além de uma profissional, por me considerarem uma pessoa importante na Família Objetivo.

Com imenso carinho, agradeço a minha eterna professora dona Eliana Miranda, uma das minhas alfabetizadoras, que hoje é minha coordenadora pedagógica. Obrigada por sempre ter acreditado em mim, em meu potencial, por confiar em meu trabalho e pela linda amizade que construímos, dando-me auxílio nos momentos em que mais precisei.

À minha companheira de trabalho e amiga Mara Arcoleze Marelli pelos auxílios com os recursos de informática dedicados para a finalização deste trabalho.

Agradeço aos alunos da Escola Municipal Professor Arnaldo Moraes Ribeiro, por terem contribuído para a realização deste trabalho, colaborando para o sucesso da implementação da pesquisa. E, também, à direção, coordenação e ao professor Luiz Carlos Cichini pela atenção dedicada.

À CAPES pela bolsa concedida, pelo incentivo à pesquisa.

Enfim, a todos que passaram por meu caminho ao longo dessa caminhada e que se deram ao trabalho de parar para perguntar: como vai o mestrado?

RESUMO

Com o propósito de efetivar um ensino de Língua Portuguesa mais contextualizado, esta pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista participante tem como objetivo geral a didatização do gênero discursivo parábola. Por muito tempo, a parábola permaneceu como um gênero restrito à esfera religiosa, com características específicas que foram se desenvolvendo e que transformaram as narrativas parabólicas em um gênero da esfera literária. Hoje, a parábola está presente em variadas práticas discursivas e, desse modo, por meio do estudo de suas características enquanto gênero discursivo – conteúdo temático, construção composicional e estilo –, procuramos estabelecer as regularidades e instabilidades do gênero, ancorando-se nos estudos de estudiosos como Sant’Anna (1998; 2010) e na análise de diversos enunciados concretos pertencentes ao gênero. Como aporte teórico para o estudo da linguagem, a pesquisa se fundamenta na concepção dialógica proposta por Bakhtin (2003), que assume o caráter interacional como realidade da língua, considerando o discurso como prática social que se concretiza por meio dos gêneros discursivos. Para o processo de didatização do gênero parábola, este trabalho se apropria do modelo didático das Sequências Didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Após o desenvolvimento da proposta de encaminhamento didático, no qual desenvolvemos atividades de leitura, escrita e análise linguística, foi realizada a implementação em uma turma de nono ano do ensino fundamental e, por ser uma pesquisa em Linguística Aplicada, como instrumentos de coleta de dados recorreu-se a gravações das aulas, diários de campo e questionário durante a implementação, para posterior análise. Nesse sentido, o estudo em tela, institui-se a partir da análise dos dados coletados, observando que as relações interativas desencadeadas em ambiente escolar por meio da proposta didática partindo de um gênero inédito em sala de aula como a parábola, pode conduzir a um ensino de língua materna profícuo e contextualizado, como se pode observar a partir dos resultados alcançados. Em termos de tema, construção composicional e estilo, percebe-se, ao final do trabalho, que mesmo diante de alguns imponderáveis surgidos no decorrer da implementação da pesquisa, os resultados obtidos foram positivos.

Palavras-chave: Gênero Discursivo Parábola; Didatização; Leitura; Análise Linguística; Escrita.

ABSTRACT

For the purpose of effecting a Portuguese Language teaching more contextualized, this participant qualitative-interpretive research study has the general objective to didactization of the discourse genre parable. For a long time, the parable remained like a genre restricted to the religious sphere, with specific characteristics that have been developed and transformed the parable narratives in a genre of literary sphere. Today, the parable is present in various discursive practices and thus, through the study of its characteristics as discourse genre - theme content, compositional construction and style - we try to establish the regularities and instabilities of the genre, anchoring us study scholars as Sant'Anna (1998, 2010) and the analysis of several concrete statements of the genre. As a theoretical framework for the study of language, the research is based on the dialogical conception proposed by Bakhtin (2003), which assumes the interactional character as the language of reality, considering the discourse as a social practice which is realized through the discourse genres. For the process of didactization genre parable, this work appropriates the didactic model of Didactic Sequences proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2010). After the development of educational routing proposal, which develop reading, writing and linguistic analysis activities, was carried out the implementation in a ninth grade class of elementary school and being a research in Applied Linguistics, such as data collection instruments appealed himself to recordings of classes, field diaries and questionnaires during the implementation for further analysis. In this sense, the study on the screen, establishing itself from the analysis of the collected data, noting that the interactive relationships triggered school environment through didactic proposal starting from a unique genre in the classroom as the parable leads to a teaching of fruitful and contextualized mother tongue, as can be seen from the results. In terms of theme, style and compositional construction perceives at the end of work, even before some imponderables arising during the implementation of the research, the results were positive.

Keywords: Discourse Genre Parable; Didactization; Reading; Linguistic Analysis; Writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01: Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador.....	63
FIGURA 02: Esquema da Sequência didática.....	80
FIGURA 03: Cartaz “Personagens da parábola”	103
FIGURA 04: Cartaz “O que é uma parábola”.....	104
FIGURA 05: Cartaz “Tipos de parábola”.....	105
FIGURA 06: Cartaz “Para que servem as parábolas?”.....	106
FIGURA 07: Cartaz “Onde as parábolas são usadas?”.....	107
FIGURA 08: Cartaz “Onde surgiram as parábolas”.....	108
FIGURA 09: Cartaz “Por que surgiram as parábolas?”.....	109
FIGURA 10: Cartaz “Parábolas diversas”.....	110
FIGURA 11: Párbola: “O advogado e o fazendeiro”.....	137
FIGURA 12: Refacção da parábola “O advogado e o fazendeiro”.....	138
FIGURA 13: Parábola: “Ricochete”.....	139
FIGURA 14: Refacção da parábola “Ricochete”.....	140
FIGURA 15: Parábola: “O advogado e o professor”.....	141
FIGURA 16: Refacção da parábola “O advogado e o professor”.....	143
FIGURA 17: Parábola: “O lixeiro e o juiz”.....	145
FIGURA 18: Refacção da parábola “O lixeiro e o juiz”.....	147
FIGURA 19: Parábola: “O mendigo e o professor”.....	148
FIGURA 20: Refacção da parábola “O mendigo e o professor”.....	149
FIGURA 21: Refacção da parábola “O mendigo e o professor”.....	150
FIGURA 22: Parábola: “O caipira e a moça da cidade”.....	152
GRÁFICO 01: Gráfico da preferência de leitura.....	72
GRÁFICO 02: Gráfico referente à leitura de revistas e jornais.....	73
GRÁFICO 03: Gráfico referente ao hábito de leitura dos familiares dos entrevistados.....	74
GRÁFICO 04: Gráfico referente à leitura de textos literários.....	75
GRÁFICO 05: Gráfico referente ao gosto pela escrita.....	76
GRÁFICO 06: Gráfico referente ao interesse em atividades de escrita.....	77
QUADRO 01: Ensino de gramática <i>versus</i> Prática de análise linguística.....	39
QUADRO 02: Implementação da proposta metodológica.....	69
QUADRO 03: Título das parábolas.....	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA PRÁTICA DE SALA DE AULA	18
1.1- A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	18
1.2- GÊNEROS DISCURSIVOS: BALIZAS PARA A MANIFESTAÇÃO DA LINGUAGEM.....	23
1.3- O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA VIA GÊNEROS DISCURSIVOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?	26
1.4- O GÊNERO DISCURSIVO E AS PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: APONTAMENTOS TEÓRICOS.....	28
1.4.1 A leitura na escola.....	30
1.4.2 A escrita no contexto escolar.....	34
1.4.3 A prática de análise linguística.....	37
1.5- OS PROCESSOS DE REVISÃO E REESCRITA: UM NOVO OLHAR PARA A MESMA PRODUÇÃO.....	40
2. O GÊNERO DISCURSIVO PARÁBOLA.....	44
2.1- O PERCURSO DA PARÁBOLA: A CONSTITUIÇÃO COMO GÊNERO DISCURSIVO.....	44
2.2- AS DIMENSÕES BAKHTINIANAS NO GÊNERO DISCURSIVO PARÁBOLA.....	46
2.2.1- Conteúdo temático.....	46
2.2.2- Construção Composicional.....	48
2.2.3- Estilo.....	52
2.2.4- Contexto de Produção.....	57
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	60
3.1- A PESQUISA QUALITATIVO-INTERPRETATIVA PARTICIPANTE.....	60
3.2- FONTE DE REGISTROS.....	64
3.3- DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	66

3.4-	A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO.....	70
3.5-	AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO MODELO METODOLÓGICO PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA.....	78
3.6-	SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO DICURSIVO PARÁBOLA: CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO EM SALA DE AULA.....	82
4.	ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS	96
4.1	APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: PREPARANDO O TRABALHO COM O GÊNERO.....	96
4.2	O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO	114
4.2.1	O trabalho com o conteúdo temático	117
4.2.2	A abordagem da construção composicional	123
4.2.3	As marcas linguístico-enunciativas: desvendando o estilo das parábolas	127
4.3	REVISÃO E REFACÇÃO DAS PARÁBOLAS INICIAIS: COLOCANDO EM PRÁTICA OS CONCEITOS ESTUDADOS.....	134
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICES	165
	APÊNDICE A- Termo de aceite do diretor da escola.....	165
	APÊNDICE B- Termo de aceite do professor da sala.....	166
	APÊNDICE C- Termo de aceite dos responsáveis pelos alunos.....	167
	APÊNDICE D- Questionário- Alunos.....	168
	APÊNDICE E- Questionário- Professor.....	171

INTRODUÇÃO

A partir de 1990, notamos discussões, tanto no aspecto teórico quanto didático, acerca das mudanças necessárias em sala de aula para que se garanta um processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que assegure a participação ativa do indivíduo na sua vida em sociedade. No entanto, em muitos casos, tais transformações não estão sendo realizadas a contento¹.

Sabemos que a escola possui a função de ensinar a ler e a escrever, de forma competente e crítica. As postulações de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE (PARANÁ, 2008) justificam a necessidade de empreender pesquisas voltadas para um ensino de língua materna, por meio dos gêneros discursivos e, a partir deles, desenvolver propostas de leitura, escrita e análise linguística que deixem de utilizar o texto apenas como pretexto para perpetuar o *velho* ensino gramatical.

Dessa maneira, sabemos que os gêneros discursivos devem ser selecionados para que sejam utilizados da melhor maneira possível em sala de aula, pois em muitas realidades escolares ainda se tem uma visão equivocada de que se deve “ensinar” aos alunos um número grande de gêneros discursivos diferentes mas não se consegue realizar um efetivo trabalho para que o gênero, suas características e sua finalidade social sejam, de fato, compreendidos pelos alunos, como podemos notar em nossa prática profissional e em pesquisas por nós anteriormente empreendidas.

Acreditamos, então, que seja impossível realizar um trabalho bem feito, no contexto escolar, simplesmente apresentado aos alunos uma grande quantidade de gêneros, ou seja, sem explorar seus traços característicos em práticas significativas de leitura, escrita e análise linguística. Assim, para um efetivo cumprimento do processo de ensino-aprendizagem, devem ser apresentados e trabalhados, não uma grande quantidade, e sim diversos gêneros das mais variadas esferas, para que, quando os alunos tiverem contato com outros gêneros que não foram trabalhados, saibam identificar a tipologia, as marcas linguísticas, a finalidade social, já que uma aprendizagem efetiva não tem um fim em si mesmo, mas é capaz de promover uma reflexão que vai além do objeto de estudo.

Partindo de trabalhos realizados em projetos de Iniciação Científica durante a graduação, nos quais desenvolvemos propostas de transposição didática a partir de gêneros da esfera literária e

¹ Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE (PARANÁ, 2008) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) apontam a necessidade de uma transformação no ensino de Língua Portuguesa.

implementamos em sala de aula, obtendo resultados significativos no que diz respeito à aceitação da proposta e ampliação das capacidades discursivas dos discentes, despertou-nos interesse em desenvolver, implementar e analisar o processo interventivo de um encaminhamento didático partindo de um gênero quase nunca citado em sala de aula: a parábola.

Exceto a fábula e os contos que são bem explorados quantitativamente nos livros didáticos, alguns gêneros, por pertencerem ao universo literário, não são muito trabalhados em sala de aula. Entretanto, alguns desses gêneros literários não explorados são muito produtivos, pois além de contribuir para o letramento literário dos alunos, oportunizando a leitura de textos relevantes para a formação estética e crítica do sujeito, possuem também múltiplas funcionalidades sociais, como é o caso da parábola. Uma das indicações para o uso desse gênero na escola é a sua utilidade no universo de ensino, como mostra “The New Encyclopedia Britannica”, ao apontar a parábola como “uma fonte de ensino imensamente útil”. Sobre outras possibilidades para esse gênero, além do entretenimento, ou prazer estético, como comumente é visto, Sant’Anna (2010) destaca que

A parábola não serve ao puro entretenimento. Estabelece-se assim certa delimitação no campo de atuação desse tipo de discurso. Tal declaração parece indicar que as funções da parábola não devem ser julgadas segundo critérios puramente estéticos. Nessa linha, não se pode admitir, então, uma construção parabólica cuja função seria “satisfazer a necessidade de ficção e fantasia do homem”. (SANT’ANNA, 2010, p. 238).

Desta forma, o tratamento de parábolas no contexto escolar encontra respaldo nas observações mostradas acima e, principalmente, no fato de elas possuírem uma função didática muito forte por serem textos alegóricos que, por meio de histórias com exemplos de vida, lições, procuram didatizar certos conceitos subjetivos que são difíceis de serem transmitidos. A parábola é muito utilizada em âmbito religioso, tanto que, em nossa prática profissional na escola, quando indagamos aos alunos de educação básica o que é uma parábola, poucos souberam sua conceituação, mas quando uma parábola foi lida ou contada, eles fizeram rapidamente sua identificação e caracterização.

Assim, faz-se muito importante o desenvolvimento de um trabalho com esse gênero em sala de aula, pois muito mais que um gênero didático, educativo, seus exemplares são, também, extremamente filosóficos e doutrinários. É preciso ainda observar que, apesar de muito antiga, a parábola continua sendo usada atualmente no cotidiano das pessoas, nas mais diversas situações, desde o mais simples sermão de um pai para seu filho em casa, até em um discurso político para milhões de pessoas, transitando, portanto, nas mais diversas esferas discursivas.

Ademais, uma das grandes características desse gênero que motiva o trabalho com ele na escola, entre as muitas particularidades que pudemos ver, é sua propriedade argumentativa, pois em muitas situações específicas em que o gênero é usado, sua função primordial vai muito além de ensinar, pois há o intuito de persuadir, alterar o comportamento e o ponto de vista do interlocutor.

Segundo Fávero e Koch (1987), todo texto possui um teor argumentativo e dependendo da intenção do locutor e do gênero, essa argumentação pode ser explícita por aspectos formais ou estar diluída no corpo do texto, por meio de uma construção que, apesar da ausência de traços formais de argumentação, atribui ao texto essa característica. Nas palavras das referidas autoras, “num continuum argumentativo, pode-se localizar textos dotados de maior ou menor argumentatividade, a qual, porém, não é jamais inexistente: na narrativa, é feita a partir de um ponto de vista” (FÁVERO; KOCH, 1987, p. 07).

Corroborando o exposto, as parábolas por meio de histórias ilustrativas apresentam determinadas visões de mundo que não permitem ao interlocutor conduzir a narrativa para outra perspectiva. Ao serem protagonizadas por seres humanos e por usarem histórias que não saem do limite da verossimilhança, as parábolas conseguem construir toda uma teia argumentativa, pois “a estrutura do real fundamenta casos particulares por meio do argumento pelo exemplo, pela ilustração, pelo modelo ou antimodelo e casos mais gerais por meio do raciocínio por analogia e pela metáfora” (ARANTES, 2006, p. 95).

Utilizando-se de comparações entre o certo e o errado, o bom e o mau, o justo e o injusto, entre outras, as parábolas encaminham o seu auditório para um convencimento, conseguindo cumprir sua função social que é a de promover reflexões e transmitir ensinamentos. Além disso, as narrativas parabólicas desempenham com facilidade esse processo de argumentação, pelo fato de serem universais, de servirem a um grande público. Para Arantes (2006, p. 58),

Quando falamos em auditório, precisamos lembrar que sobre ele há duas intenções: convencer e persuadir. Quando buscamos o caráter racional da adesão, convencer é mais que persuadir. A argumentação convincente concebe a adesão de todo ser racional, considerando para isso a crença num conjunto de fatos, de verdades que todo homem deve aceitar, por serem válidos para todos. Temos, assim, a ação de caráter objetivo para um auditório universal que nos “parece” estar mais próximo ao público alvo das parábolas, em cujo discurso, há a presença de ensinamentos a um público mais geral, ou seja, que visam todas as pessoas, independente de idade, cultura ou época.

De tal modo, a parábola é um gênero que se presentifica em diversas situações e que possui uma finalidade social bem delimitada, objetivos claros e que desempenha importante papel em

variadas práticas discursivas, justificando o trabalho com esse gênero na escola. Esses aspectos, juntamente com nossa experiência positiva nos projetos de iniciação científica de transposição didática de gêneros literários, somados ainda à necessidade de propostas de trabalho com a língua materna que se voltem para as práticas sociais de uso da linguagem, abrangendo os fatores enunciativos, como preconizam os PCNs (BRASIL, 1998) e as DCEs (PARANÁ, 2008), despertou-nos o interesse em desenvolver, implementar e analisar o processo interventivo de um encaminhamento didático a partir do gênero parábola.

Desse modo, a presente pesquisa surgiu da necessidade de se desenvolver propostas de trabalho com a língua materna que se voltassem para as práticas sociais de uso da linguagem, abrangendo os fatores enunciativos, abandonando-se, assim, o estudo fragmentado da gramática e ancorando-se em um trabalho contextualizado com leitura, escrita e análise linguística, por meio de um gênero inédito no contexto escolar.

Ao realizarmos um levantamento do estado da arte sobre parábola e seu tratamento didático, encontramos pouco (ou quase nenhum) material na mesma perspectiva de nossa proposta. Em uma busca realizada em sites da internet não encontramos nenhum trabalho científico-acadêmico que abordasse a transposição didática das parábolas. Encontramos apenas blogs² de professores e escolas que sugerem as parábolas como objeto de reflexão, propondo, em sua maioria, apenas perguntas de compreensão do texto, sem apresentar um estudo mais aprofundado do gênero, tampouco relacionando questões de leitura, produção e análise linguística.

As atividades elaboradas a partir das narrativas parabólicas, em alguns blogs, destinam-se prioritariamente a reflexões voltadas para ambientes de trabalho, podendo ser aplicadas também em ambientes escolares, não havendo, portanto, um trabalho didático-escolar desenvolvido acerca do gênero, fato que pode ser observado em todos os blogs e sites pesquisados sobre a parábola na sala de aula.

Em outro caso³, alguns professores resolveram levar as parábolas para a sala de aula e propuseram aos alunos a criação de vídeos, dramatizações, fantoches, entre outros a partir das narrativas parabólicas contadas por Jesus. Entretanto, esse trabalho não apresentava um cunho linguístico, mas sim religioso, pois no próprio *blog* os professores explicitam que o objetivo do

² <<http://escolaflaviosimoies.blogspot.com.br/2010/09/parabolas-na-sala-de-aulas.html>>. Acesso em: 15 maio 2016.
<<http://miconuncamais.blogspot.com.br/2011/09/parabolas-narrativas-que-encantam-e.html>>. Acesso em: 15 maio 2016.

³ <<http://www.educris.com/v2/emrc/4038-um-projeto-de-animacao-da-biblia-em-sala-de-aula->>> Acesso em: 15 maio 2016.

trabalho era levar a Bíblia para a sala de aula levando-se em conta, também, que o colégio onde o projeto foi realizado é uma escola que tem por base a educação cristã.

Em outro *site*⁴, encontramos a parábola como objeto de ensino, mas voltada à educação religiosa e não ao ambiente escolar. O único trabalho voltado à sala de aula é de nossa própria autoria- ESTEVÃO; DUARTE (2012) -, publicado durante a realização de um projeto de iniciação científica no ano de 2012, no qual já almejávamos trabalhar a parábola em contexto escolar e outros que publicamos no decorrer dessa pesquisa em eventos nacionais e internacionais: ESTEVÃO (2015)a, ESTEVÃO (2015)b.

Ao buscarmos a parábola como gênero discursivo, verificamos, mais uma vez, certa escassez de trabalhos publicados e pesquisas. Quanto às dimensões bakhtinianas, encontramos o artigo de CERQUEIRA;TORGA (2013) trabalhando o estilo, que colaborou para instigar nossa investigação, além do trabalho de GONÇALVES (2010) que discutia a discursivização do gênero. A dissertação de mestrado de ARANTES (2006) também abordou o processo de argumentação desempenhado nas parábolas, relacionando-a com os gêneros vizinhos, a fábula e o apólogo.

Quanto à sua configuração literária, podemos observar que a parábola é um gênero bem estudado⁵ e que as pesquisas acadêmicas que envolvem as parábolas se desenvolvem, quase exclusivamente, em âmbito literário, sendo raros os estudos linguísticos desenvolvidos com o gênero, o que nos interessou mais ainda em desenvolver uma pesquisa a respeito da didatização da parábola enquanto gênero discursivo, baseando-se na perspectiva dialógica da linguagem do filósofo russo Bakhtin.

Assim, o objetivo geral de nossa pesquisa foi o de conduzir estudo teórico-prático a respeito do gênero *parábola*, voltado às práticas de leitura, escrita e análise linguística, elaborando e propondo sua didatização, em contexto de Ensino Fundamental, a partir da implementação de sequências didáticas.

Quanto aos objetivos específicos, nossa pesquisa almejou:

a) analisar o gênero discursivo parábola e suas características, levantando as regularidades e instabilidades quanto à construção composicional, conteúdo temático e estilo, sempre associados às condições de produção;

⁴ <http://www.cvdee.org.br/evangelize/pdf/1_0709.pdf> Acesso em: 15 maio 2016.

⁵ Conferir Peixoto (2001), Guimarães (2010).

b) elaborar a didatização do gênero em apreço, seguindo o modelo didático da proposta metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) – as Sequências Didáticas - (SDs) – e implementá-la em sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental;

c) identificar, descrever e analisar como se dá a apropriação das características do gênero em questão pelos alunos do 9º ano;

d) verificar se o trabalho, em sala de aula do Ensino Fundamental, a partir da orientação teórico-metodológica dos gêneros discursivos e do modelo didático das SDs, é suficiente para conduzir a uma prática pedagógica que, efetivamente, integre prática de leitura, de escrita e de análise linguística, conforme postulado dos documentos oficiais;

Ao propormos um trabalho de intervenção que visa indicar subsídios teórico-metodológicos para prática educacional cotidiana, estamos sugerindo caminhos e apontando novas alternativas para o professor trabalhar em sala de aula, aliando teoria e prática. Para tanto, elegemos os alunos do 9º ano B da “Escola Municipal Prof. Arnaldo Moraes Ribeiro”, situada no Município de Santa Cruz do Rio Pardo, Estado de São Paulo. Tal sala colaborou ativamente para que pudéssemos implementar nossa proposta didática, apesar de termos encontrado algumas dificuldades com a escola para iniciar a pesquisa⁶.

Estruturalmente este trabalho está dividido em quatro capítulos. O capítulo 1 apresenta o escopo teórico que fundamenta esta pesquisa. Nele, explanamos primeiramente a respeito da concepção dialógica da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, discutindo conceitos fundamentais para o entendimento e análise da nossa proposta. Em seguida, apresentamos os pressupostos acerca dos gêneros discursivos, dentro da teoria enunciativa-dialógica bakhtiniana, discutindo o ensino de Língua Portuguesa via gêneros do discurso. Por fim, seguindo as orientações dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua materna, trazemos as considerações teóricas necessárias para o trabalho com a leitura, escrita e análise linguística, abrangendo os processos de revisão e reescrita.

No capítulo 2, expomos os resultados alcançados na tentativa de definir a parábola enquanto gênero discursivo. Para tanto, seguindo a perspectiva bakhtiniana, levantamos as características das narrativas parabólicas no tocante à conteúdo temático, construção composicional e estilo, investigando o contexto de produção dos enunciados concretos pertencentes ao gênero.

Refletimos sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa no capítulo 3. Primeiramente, discutimos a respeito da pesquisa qualitativo-interpretativa participante de cunho etnográfico,

⁶ Detalharemos as dificuldades no Capítulo 3 deste trabalho.

apresentando os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise de dados. Em seguida, explicitamos como se deu o desenvolvimento da nossa pesquisa, bem como justificamos os “imponderáveis” que surgiram no decorrer do trabalho e que ocasionaram mudanças na proposta inicial. Trazemos, também, a caracterização da unidade escolar eleita para a implementação de nossa proposta e dos alunos com os quais trabalhamos. Ao final, fundamentados em Dolz, Noverraz, Schnewly (2010), apresentamos os pressupostos metodológicos que sustentam nosso encaminhamento didático, expondo nossa proposta desenvolvida a partir da apropriação do modelo de SD dos autores, para o trabalho com o gênero parábola.

O capítulo IV, por fim, apresenta a análise da implementação da proposta didática, discutindo se o uso do gênero discursivo parábola em sala de aula proporciona, de fato, um processo de ensino-aprendizagem de forma reflexiva e crítica.

Feita a análise, tecemos nossas considerações finais, encerrando o trabalho. Nossa perspectiva é a de que a leitura deste trabalho sirva como forma de repensar o encaminhamento teórico-metodológico aqui proposto, não somente por nós, que já o utilizamos para o ensino de outros gêneros mais comuns ao ambiente escolar, mas também por outros educadores, a partir do trabalho com um gênero da esfera literária não abordado normalmente nesse contexto.

1. OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA PRÁTICA DE SALA DE AULA

Ao apresentarmos uma pesquisa partindo de uma proposta de trabalho que envolve leitura, escrita e análise linguística por meio de um gênero discursivo, faz-se necessário estabelecer uma discussão acerca da concepção de linguagem assumida, bem como uma explanação de conceitos fundamentais para o entendimento desse trabalho.

Por isso, este capítulo apresenta a perspectiva teórica assumida em nossa pesquisa, trazendo uma visão panorâmica acerca da teoria dos gêneros, das práticas de leitura, escrita e análise linguística, mostrando não só os pressupostos teóricos acerca desses termos, como também as orientações dadas por documentos oficiais para o trabalho com essas práticas em sala de aula, visto que, ao caracterizarmos nossa pesquisa como uma pesquisa de Linguística Aplicada, trabalhamos com um uso situado de linguagem e no eixo teoria-prática.

1.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Ao observarmos os estudos desenvolvidos acerca da linguagem, percebemos que diferentes enfoques são considerados, originando diversos posicionamentos teóricos com diferentes objetos de estudo para a linguística. Entre as perspectivas de abordagem da linguagem, encontra-se a do Círculo de Bakhtin⁷, a partir da qual desenvolvemos nosso trabalho. A escolha por essa corrente de pensamento deve-se ao fato de ela subsidiar as novas propostas do ensino de leitura, escrita e análise linguística, presentes nos estudos acadêmicos da Linguística Aplicada e nos documentos oficiais – os PCN e as DCE, por exemplo.

Bakhtin, ao desenvolver seus estudos sobre a Filosofia da Linguagem, juntamente com outros intelectuais da época, postula que a linguagem, diferentemente do que se pensava até então, é constituída pela interação verbal como uma forma de ação social realizada por um conjunto de elementos do contexto. Nessa perspectiva, a manifestação da linguagem é a língua que “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p.124)

⁷ Denominação atribuída a um grupo de intelectuais, entre eles Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochinov e Pavel Medvedev, que se encontravam regularmente para discutir temáticas variadas, tais como política, linguagem e filosofia. Assumimos a expressão Círculo de Bakhtin em referência ao conjunto da obra desse grupo de autores russos.

Para Bakhtin/Volochinov (1992), portanto, toda manifestação linguística se constitui, existe e funciona a partir de um universo social, divergindo das bases teóricas do Subjetivismo Idealista e do Objetivismo Abstrato. Para o Subjetivismo Idealista, como o próprio nome diz, a fonte da língua é o psiquismo individual que ao ser exteriorizado se converte em língua. Em contrapartida, o Objetivismo Abstrato considera como língua um sistema normativo de ordem externa, ou seja, o indivíduo recebe de sua comunidade um sistema linguístico pronto, no qual ele não pode interferir, seu papel é passivo.

Desse modo, ambas as teorias desconsideram o contexto no estudo da língua, visto que a primeira perspectiva concebe a enunciação monológica como objeto de estudo, ou seja, considera apenas as intenções e os desejos frutos da expressão da consciência individual, enquanto a segunda compreende a língua como um sistema normativo, um conjunto de regras guiado por leis imanentes da própria língua e alheio, portanto, a qualquer manifestação de exterioridade.

Em discordância a essas duas posições teóricas, as ideias do Círculo voltam-se, como já dissemos, à atribuição de um caráter social inerente à língua, sem o qual não é possível se conceber a linguagem. Isso porque

Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extra verbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. (BAKHTIN, 1926, p. 05).

Nessa perspectiva, a língua é dependente de uma interação com o contexto social e dessa interação o dialogismo se institui, caracterizando a concepção dialógica da linguagem na qual, segundo Bakhtin (2003), o dialogismo é um fenômeno natural a todo discurso vivo, é o modo real de funcionamento da língua, que vai muito além da ideia de diálogo face a face. Para o autor, um discurso sempre responde a outro(s) e suscita sempre respostas, dando continuidade à grande cadeia de comunicação discursiva.

Nas palavras do autor,

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível. (BAKHTIN, 1988, p. 88).

O dialogismo, portanto, é o princípio que unifica as obras do Círculo de Bakhtin, sendo, desse modo, a condição para que todo discurso exista. O teórico russo ao enunciar esse princípio vai abordá-lo em suas diferentes manifestações, apontando primeiramente o dialogismo como constitutivo de todo enunciado, visto que ele sempre estará perpassado por vozes que foram ditas anteriormente.

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros [...] Nosso discurso, isto é todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Como vemos, mesmo que as diversas vozes não se manifestem no decorrer do discurso, elas estão presentes atribuindo um caráter heterogêneo ao enunciado. Além disso, existem as formas composicionais de dialogismo. Há enunciados que, além de possuírem o diálogo constitutivo que é natural a todo discurso, possuem, também, um processo de incorporação de outras vozes no discurso, vozes que são mostradas, o que para Bakhtin caracteriza uma “concepção estreita de dialogismo” (FIORIN, 2006, p. 33). Nessas formas composicionais o discurso do outro é inserido no enunciado por meio de processos que marcam a voz do outro, como os discursos relatados direto e indireto. Por fim, há na obra de Bakhtin uma outra forma de dialogismo, a constituição dialógica do sujeito.

A subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. Por isso, em Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade. O princípio geral do agir é que o sujeito age em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro. [...] A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto o sujeito é constitutivamente dialógico. (FIORIN, 2006, p.55)

Sob tal ótica, o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo, visto que seu mundo interior é construído a partir do confronto com as diferentes vozes que constituem o mundo exterior.

Dessa maneira, em suma, entendemos que os enunciados são constitutivamente ideológicos, eles nunca são a expressão da consciência individual. Mas, ao mesmo tempo, o sujeito não é completamente assujeitado, pois ele participa do diálogo de vozes de uma forma particular, porque a história da constituição de sua consciência é singular. O sujeito não é submisso ao outro, mas tampouco é totalmente independente.

Ao considerarmos as parábolas, sabemos que elas incorporam vozes de outros discursos pertencentes ao mesmo gênero, mas que circularam em épocas distintas. Muitas das narrativas parabólicas modernas retomam claramente as vozes das parábolas antigas, principalmente das parábolas bíblicas.

Mesmo em diferentes situações discursivas, ao serem produzidas, as parábolas modernas em muitos aspectos são influenciadas pelos textos bíblicos, o que nos leva a identificar intertextualidade temática, estilística e composicional em um texto moderno como a parábola *O bom professor*, de autoria desconhecida, que circula nas mídias digitais por meio de áudio e vídeo, a partir de suas relações com a parábola bíblica *O bom samaritano*, texto encontrado no Evangelho de São Lucas, presente no Novo Testamento da Bíblia Sagrada.

Se as relações dialógicas constituem o cerne da linguagem, todo enunciado será sempre um elo na cadeia da comunicação discursiva que não se separa dos elos precedentes, visto que todo discurso é perpassado pelo discurso do outro. Para Rodrigues (2005, p. 160), interpretando Bakhtin:

O enunciado desde o seu início (projeto discursivo), objetiva a reação-resposta ativa (imediate ou não, verbal ou não, exterior ou interior [discurso interior]) daquele a quem é destinado ou constrói-se em função dessa eventual reação-resposta. Os enunciados já-ditos e os enunciados pré-figurados (reação-resposta antecipada do outro) “determinam” a construção do enunciado, tornando-o, como já-dito, uma unidade multiplanar, sulcado por esses enunciados.

Corroborando o exposto, toda palavra/discurso está voltada para o(s) outro(s) participante(s) da interação verbal, do(s) qual(is) se espera uma contrapalavra, pois “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113). Assim, todo evento comunicativo, seja ele oral ou escrito, acontece em função desse outro que se quer atingir.

Ao analisarmos as obras do Círculo de Bakhtin, percebemos que além de “outro”, os termos ouvinte, destinatário e interlocutor também são usados para nomear o participante da comunicação discursiva a quem o locutor se dirige. Entretanto, vale ressaltar que independentemente da denominação, o outro sempre representa um ser ativo, a partir do qual se projeta e se direciona o

discurso, pois “os outros para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 321).

Nesse processo interacional,

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação: levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Diferentemente de outras concepções linguísticas que consideram o processo comunicacional como um esquema de falante (ativo) e ouvinte (passivo, apenas receptor do conteúdo do discurso), a concepção bakhtiniana atribui aos dois parceiros da comunicação discursiva uma posição ativa, o que determina o fenômeno da responsividade.

Para Bakhtin (2003), o interlocutor ao receber o enunciado do seu locutor, já inicia o processo de resposta que se fará em forma de outros enunciados. Nas palavras do autor,

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Desse modo, jamais haverá um processo de compreensão passiva que não suscitará outro enunciado na cadeia interacional. Segundo Bakhtin (2003, p. 271), este momento até pode haver, mas “a compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta”. Assim, o enunciado seguinte pode ser imediato ou de “efeito retardado”, mas sempre ocorrerá, corroborando o caráter responsivo e dialógico da linguagem.

1.2 GÊNEROS DISCURSIVOS: BALIZAS PARA A MANIFESTAÇÃO DA LINGUAGEM

Ao tomarmos os termos enunciado/enunciação, vemos que em variadas teorias linguísticas eles possuem divergentes caracterizações por partirem, justamente, de diferentes perspectivas. Segundo Brait (2005, p. 62):

Mesmo dentro do pensamento bakhtiniano, as possibilidades de leitura dos termos *enunciado*, *enunciado concreto*, *enunciação* só têm sentido na articulação com outros termos, outras categorias, outras noções, outros conceitos que, mais do que a constitutiva proximidade, lhes conferem sentido específico, diferenciando de qualquer outra perspectiva teórica. (...) Devemos dizer que os conceitos enunciado/enunciação, tão largamente utilizados na área dos estudos da linguagem, estão longe de promover um consenso, apresentando, ao contrário, uma grande polissemia de definições e empregos.

Nesse viés, em consonância ao caráter interacional da linguagem, visto anteriormente, Bakhtin/Volochinov (1992, p.112) concebem que a enunciação é “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. Por meio da enunciação surgem os enunciados, os quais, segundo Bakhtin (2003), são as unidades reais de comunicação.

É, pois, a partir dessas definições que Bakhtin (2003) vai propor o estudo dos enunciados como a realidade da língua em substituição ao estudo das estruturas linguísticas em si, ou seja, o teórico propõe substituir os estudos dos sons, das palavras, das orações, tomados isoladamente e descontextualizados. Vale ressaltar que Bakhtin(2003) critica o estudo das unidades da língua, ele vai além desse estudo, propondo uma *translinguística*, tomando o enunciado como vertente para estudo.

Além de serem únicos e irrepetíveis, já que para Bakhtin (1992) os enunciados podem somente ser citados e nunca repetidos, os enunciados revelam, também, uma autoria, enquanto que as formas da língua não pertencem a ninguém, ao mesmo tempo que não se destinam a ninguém, pois só os enunciados são endereçados, ou seja, possuem destinatários.

Como são impessoais, as unidades da língua são neutras, ao passo que os enunciados são dotados de emoções e juízos de valor, significando somente a partir de sua contextualização.

A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação—uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1926, p. 2).

Entendemos, desse modo, que a enunciação é o contexto, o que determina o surgimento de cada enunciado e tudo aquilo que envolve a sua produção, enquanto que o enunciado concreto é o resultado da situação social de interação associado à materialidade linguística. Portanto, é só a partir de um enunciado acabado que se há possibilidade de haver continuação na cadeia de comunicação discursiva. Todavia, para que eles possam se materializar, é necessário que estejam vinculados a algum gênero do discurso.

Concebida na Antiguidade Clássica, a ideia dos gêneros destinava-se ao campo da literatura, resumindo-se, simplesmente, a três gêneros literários denominados épico, lírico e narrativo, que eram estudados no âmbito artístico, sem dar importância à questão linguística do enunciado. A partir do século XX, o Círculo de Bakhtin deu origem também, a novas perspectivas quanto à concepção dos gêneros.

Bakhtin (2003), ao afirmar que os gêneros “são tipos relativamente estáveis de enunciados” e que todo evento comunicativo, seja ele oral ou escrito, manifesta-se por meio de algum gênero discursivo, amplia a noção de gêneros estabelecida outrora pela literatura, afirmando que não há possibilidade de estabelecer comunicação a não ser por meio de enunciados concretos e únicos, pertencentes a determinados gêneros discursivos. Para o teórico,

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos. Se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Segundo o autor, há três dimensões caracterizadoras do gênero discursivo: o conteúdo temático que, como o próprio nome diz, é tema tudo aquilo que pode ser dizível em um determinado gênero; a construção composicional, que diz respeito às formas de organização textual e o estilo, que se caracteriza como as marcas linguístico-enunciativas mobilizadas pelo enunciador e que contribuem para a construção de sentido no texto. Esses três aspectos estão indissolúvelmente

ligados e, associados às condições de produção (quem fala, para quem fala, com que finalidade, em que época, local e suporte), constituirão o todo do enunciado concreto.

Ademais, Bakhtin (2003) aponta para uma diferenciação entre os gêneros. Para ele, há os gêneros que se estabelecem nas interações diárias, espontâneas, como a réplica do diálogo cotidiano ou o bilhete, denominando-os gêneros primários. Por outro lado, há os gêneros que se desenvolvem em situações mais complexas como as pesquisas científicas e os romances, que por serem mais desenvolvidos e organizados, são chamados gêneros secundários. Nesse sentido, o teórico salienta que:

Disposmos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. Como o Jourdain de Molière, que falava em prosa sem que disso suspeitasse, nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero [...]. A língua materna- sua composição vocabular e sua estrutura gramatical- não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.(BAKHTIN, 2003, p. 282).

É preciso ressaltar, também, o fato de que nenhum gênero está sozinho, desvinculado no universo. Todo gênero pertence a um determinado conjunto ideológico, denominado esfera comunicativa. Há duas grandes esferas comunicativas: as esferas do cotidiano, que abrangem as familiares, as íntimas, as comunitárias, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos, nas quais se inscrevem a política, a arte, a ciência, o jornalismo, entre outras.

Consoante Bakhtin (2003), cada esfera tem um conjunto próprio de gêneros, de acordo com as exigências de cada setor da sociedade. As parábolas, nosso objeto de estudo, circulam mais comumente nas esferas religiosa e literária, mas também são encontradas ocasionalmente circulando nas esferas do cotidiano, quando uma mãe dá um sermão a seu filho, por exemplo, na esfera judiciária, quando um advogado vai fazer a defesa de um cliente, podendo utilizar-se do gênero para melhor elucidar a situação. Ademais, objetivamos inserir a parábola na esfera escolar, mostrando sua didatização.

Diante das inúmeras práticas de linguagem, em diferentes esferas sociais, cada setor de utilização da língua vai elaborando seus determinados textos. Assim, novos gêneros podem surgir a

qualquer momento, bem como alguns podem deixar de ser utilizados ou passarem por processos de transformação para se adaptarem a novas práticas sociais, dando origem a novos gêneros.

O uso das novas tecnologias e da internet vem proporcionando a transformação e adaptação de gêneros já usados, surgindo gêneros novos, e é nessa perspectiva que Marcuschi (2002, p. 20) afirma que “os gêneros são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social”, pois são concebidos e, ao mesmo tempo, deixam de ser utilizados de acordo com a demanda da sociedade.

Os gêneros são, dessa maneira, inúmeros, sendo impossível determinar uma lista fechada de gêneros catalogados, visto que, do mesmo modo que as atividades humanas são inumeráveis, os gêneros, como representação dessas atividades, também são, corroborando a assertiva bakhtiniana de que há grande quantidade de gêneros, “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (Bakhtin, 2003, p. 262).

1.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA VIA GÊNEROS DISCURSIVOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

Como vimos, não há comunicação a não ser por meio de algum gênero discursivo, visto que eles são os responsáveis pela mediação entre um indivíduo e a situação comunicativa e, desse modo, todas as pessoas possuem seu repertório de gêneros para utilizar nas mais diversas situações.

Diante do exposto, os documentos oficiais que guiam o ensino de Língua Portuguesa, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2008), as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008)⁸ e, também, diversos estudiosos da área da linguagem, postulam que os gêneros discursivos sejam objetos de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Nesse viés, conforme apontam Perfeito, Ohuschi e Borges (2010),

as discussões apresentadas consideraram o gênero discursivo como objeto de ensino – eixo de articulação e de progressão curricular. E, assim, o texto passa a ser concebido como unidade de significação e de ensino, elemento integrador das práticas de leitura, de análise linguística e de produção/refacção textuais. Conseqüentemente, o gênero, como objeto de ensino e eixo de

¹⁰ Utilizamos os documentos oficiais que guiam o ensino de Língua Portuguesa referentes a dois estados: São Paulo e Paraná. O primeiro por ser sede da escola onde aplicamos nossa proposta didática, o que nos conduziu ao estudo das orientações oficiais. Já o segundo, Paraná, por ser o estado onde cursamos as disciplinas do mestrado o que, conseqüentemente, nos levou ao conhecimento das diretrizes oficiais.

articulação/progressão curricular, visa a proporcionar ao aluno a ampliação do horizonte discursivo, por abordar propósitos diferentes, com sócio-histórias diversas.

Nessa perspectiva, os gêneros discursivos são responsáveis pela articulação/progressão dos programas curriculares e, conseqüentemente, os enunciados concretos pertencentes aos gêneros, tornam-se objetos de ensino da Língua Portuguesa. Logo, o texto-enunciado é a unidade de significação e de ensino, visto que eles serão lidos, estudados e analisados, como enunciados concretos, nas aulas de Língua Portuguesa, em consonância ao que postula, por exemplo, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo ao apontar que a disciplina de Língua Portuguesa deve-se centrar “nos enunciados que circulam efetivamente no cotidiano e que seguem regras específicas as quais permitem a comunicação” (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

O mesmo documento afirma, ainda, que a língua deve ser estudada como lugar de atividade social, compreendendo um processo de ensino-aprendizagem centrado na enunciação e seus efeitos no sistema linguístico. Quando trata dos gêneros, tal documento faz uso da expressão gêneros textuais⁹, entretanto apesar da diferenciação de nomenclatura, o direcionamento quanto ao modo de trabalho com tais objetos em sala de aula, segue a mesma perspectiva da orientação dos PCNs (BRASIL, 1998) pois “para o trabalho com gêneros textuais, torna-se necessário compreender tanto as características estruturais de determinado texto (ou seja, como ele é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade” (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

De igual modo, as DCEs (PARANÁ, 2008) apontam que:

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido. (PARANÁ, 2008, p. 53).

⁹ Sabemos que o emprego da expressão “gênero textual” indica um posicionamento teórico-metodológico dos pesquisadores vinculados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e que o fato de nomear o gênero como textual e não discursivo não se trata de mera diferença de nomeação, mas a parâmetros adotados por eles. Contudo, ao realizarmos uma leitura atenta da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, não encontramos nenhuma indicação dos preceitos ligados ao ISD, tampouco apresentam tais pesquisadores nas referências, o que nos leva a concluir que, no caso do documento em questão, seja apenas uma diferença de nomeação.

Mediante tais orientações dos documentos oficiais, fica a indagação de como podemos fazer com que os gêneros discursivos sejam objeto de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Para responder a essa questão, retomamos o posicionamento de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010, p. 3), que dizem que se deve observar, nas práticas pedagógicas em textos de diferentes gêneros discursivos, aspectos relativos:

- ao **contexto de produção** - autor/enunciador, destinatário/interlocutor, finalidade, época e local de publicação e de circulação;
- ao **conteúdo** temático – ideologicamente conformado – temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros, explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para além decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas etc.;
- à **construção, forma composicional** – elementos de estrutura comunicativa e de significação e
- às **marcas linguístico-enunciativas** – de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor (BARBOSA, 2003; ROJO, 2005).

Nesse sentido, cabe ao professor, como mediador entre o aluno e o objeto de ensino (gênero discursivo) elaborar, organizar e implementar atividades que conciliem atividades de leitura, escrita e análise linguística, propiciando, assim, um trabalho com a Língua Portuguesa como prática social, buscando ultrapassar a “artificialidade que se instituiu na sala de aula quanto ao uso da linguagem” (GERALDI, 1984, p. 88). Em nosso trabalho, ao levarmos a parábola para a sala de aula buscamos consolidá-la como efetivo objeto de ensino-aprendizagem, abordando seus aspectos constitutivos e sua função social como um enunciado concreto.

1.4 O GÊNERO DISCURSIVO E AS PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Não obstante tais orientações, nossa prática escolar evidencia que o trabalho com os gêneros, em sala de aula, ainda não se coaduna às orientações oficiais, visto que, em muitos casos, as atividades pedagógicas realizam-se de maneira equivocada, não atentando para as reais necessidades interacionais dos discentes. Assim, conforme já mencionado, não se propicia uma ampliação do horizonte discursivo dos alunos.

Compreendemos que, para desenvolver um efetivo trabalho com e sobre a linguagem, privilegiando as práticas de leitura e produção textual, não há como descartar o ensino gramatical, uma vez que os elementos gramaticais, lexicais, fraseológicos, estilísticos e textuais corroboram na produção de efeitos de sentido de um dado texto. Assim, um produtivo processo de ensino-aprendizagem precisa atender às necessidades enunciativas do aluno, para que ele seja capaz de desenvolver com êxito suas atividades de leitura e produção de texto, tanto em ambiente escolar, quanto na sua vida em sociedade. Segundo os PCNs,

língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p. 20).

Sob tal enfoque, entendemos que ensinar Língua Portuguesa, na escola, vai além do estanque ensino teórico-gramatical ofertado no ensino tradicional, que visava apenas o domínio de regras gramaticais, sem reflexão sobre os usos da linguagem em diferentes contextos enunciativos. Segundo os PCNs (1998), o trabalho com a Língua Portuguesa deve orientar o aluno a

aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (BRASIL, 1998, p. 27-28).

Sob essa perspectiva, apresentamos a seguir, algumas considerações acerca das práticas de leitura, escrita e análise linguística a fim de discutirmos teoricamente alguns apontamentos acerca dessas atividades que fazem parte do trabalho com o gênero discursivo.

1.4.1 A leitura na escola

Há algum tempo, o trabalho com a leitura na escola tem sido assunto amplamente discutido em diversos estudos¹⁰ e postulado em vários documentos¹¹ que abordam o ensino de Língua Portuguesa e vem sendo debatido tanto por profissionais da área quanto por leigos, pois todos comungam a mesma opinião: a leitura não é uma habilidade desenvolvida plenamente na escola.

Diante desse cenário de “crise da leitura na escola”, estudiosos e responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa repensaram o trabalho com a leitura, compreendendo-a, conforme nos explica Perrotti (1993), como uma prática social que deve ser trabalhada de maneira efetiva dentro do processo de produção cultural da sociedade e da escola.

Nessa perspectiva, segundo os PCNs:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1998, p. 41).

Destitui-se, então, o trabalho com a leitura realizado de maneira isolada, passiva e mecânica, já que o objetivo agora traçado é criar situações que envolvam as práticas sociais de leitura, deixando de lado atividades superficiais em que o ato de ler resume-se à decodificação, no qual, ao aluno, só lhe cabe preencher longas “fichas de entendimento de leitura” para provar ao professor que compreendeu o que o “texto” ou, mais absurdamente, “o autor” quis dizer.

Nessa reconfiguração da leitura na escola, que traz em sua essência o desencadeamento de situações de necessidades reais aos alunos, a primeira pergunta a ser feita ao se planejar uma atividade de leitura, segundo Geraldi (1997, p. 168) é “para quê se lê o que se lê”. Assim, o texto deve entrar na sala de aula objetivando uma relação interlocutiva, dialógica e motivadora, pois como afirmam as DCEs:

¹⁰ Por exemplo, Geraldi (1984).

¹¹ Por exemplo, Brasil (1998), Paraná (2008), São Paulo (2008).

Compreende-se a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem [...] Praticar a leitura em diferentes contextos requer que se compreendam as esferas discursivas em que os textos são produzidos e circulam, bem como se reconheçam as intenções e os interlocutores do discurso. É nessa dimensão dialógica, discursiva que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização. O reconhecimento das vozes sociais e das ideologias presentes no discurso tomadas nas teorizações de Bakhtin ajuda na construção de sentido de um texto e na compreensão das relações de poder a ele inerentes. (PARANÁ, 2008, p. 56-57)

Entretanto, sabemos que o cenário educacional e as pesquisas científicas são orientados por diversas concepções de leitura, que se desenvolvem em torno de diferentes enfoques. Assim, há propostas de leitura voltadas ao texto, ao discurso, ao leitor, ao autor, à relação texto-autor-leitor, definindo diferentes perspectivas para o trabalho com a leitura. Em um rápido e superficial percurso, apresentamos, a seguir, alguns modelos de leitura para que, posteriormente, haja a compreensão do tratamento dado à leitura neste trabalho.

A concepção estruturalista, cujo foco está no texto, apresenta a leitura como um simples processo de decodificação de sons e letras, em que o leitor é um mero identificador passivo de um texto acabado pelo autor. Nessa perspectiva, ler é apenas reconhecer estruturas para se chegar ao sentido das palavras, resultados da intenção do autor.

Em contrapartida, há o modelo cognitivista que apresenta o foco no leitor. Sob tal ótica, o leitor é responsável pela produção de sentidos, amparando-se nas experiências de leitura que já tem, ou seja, no seu conhecimento adquirido anteriormente, o que sinaliza que diferentes pessoas lendo o mesmo texto produzem diferentes compreensões de sentido, já que o conhecimento prévio de cada um é diferente.

Fundamentada nos pressupostos teóricos da Análise do discurso de linha francesa, a proposta discursiva de leitura parte do princípio de que, quando se lê um texto, este não é lido como um texto, mas como um discurso, considerando-se suas condições de produção. Nessa visão, os sentidos inerentes ao “texto” lido não são previstos e controlados pelo sujeito.

Por outro lado, o modelo interativo, ao qual nos dedicamos neste estudo, não se centra exclusivamente nem no texto, nem no leitor e nem em uma determinação do discurso. Nas palavras de Geraldi (1984, p. 90): “Ler é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. A leitura é vista, desse modo, como uma atividade complexa de produção de sentidos, baseada na tríade interacional de autor-texto-leitor, em consonância ao contexto. Isso porque, nessa

perspectiva, a língua é vista sob o ângulo da concepção dialógica da linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, na qual:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113).

A língua, em sua natureza interacional, implica todos os participantes de um ato comunicativo, tanto autor como interlocutor, como sujeitos ativos e a palavra/discurso é constituída justamente nesse processo de interação, desfazendo-se a ideia de que o sentido dos eventos comunicativos preexistia à interação, como vimos nas abordagens anteriores.

Consoante com os pressupostos bakhtinianos, a leitura é vista, então, como um processo de compreensão ativa. Isso significa que, quando o locutor produz um texto, seja ele oral ou escrito, verbal ou não verbal, ele espera do seu interlocutor uma contrapalavra que, apesar de possuir o prefixo “contra”, em nenhum momento se constitui como uma palavra que vai de encontro ao que o locutor enunciou, mas, pelo contrário, a contrapalavra representa a leitura realizada pelo interlocutor do enunciado, que resultará em uma palavra nova, um novo discurso moldado por ele.

Desse modo, a leitura ao ser concebida como um processo de compreensão ativa, “exige uma tomada de posição do leitor em relação ao discurso do *outro*, a fim de analisar suas palavras, confirmá-las, adotá-las, contrariá-las ou criticá-las, em constante apreciação valorativa, e em réplica, na relação dialógica que se desdobra durante o processo de leitura”. (COSTA; BARROS, 2012, p. 43). Vale ressaltar, para que não haja confusão com a proposta de leitura discursiva, que as autoras, seguindo os preceitos bakhtinianos, tomam o vocábulo discurso como sinônimo de “palavra”, “enunciados”. Nessa perspectiva, à medida que os sentidos vão se constituindo na interação, a leitura é considerada como:

[...] uma prática social em que atuam autor e leitor em uma situação de enunciação. Nessa concepção, a leitura é vista como um processo de compreensão ativa no qual os diversos sentidos em circulação no texto são instituídos a partir da relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre a multiplicidade de linguagens sociais que permeiam essas instâncias. [...] a leitura, nessa concepção, é um processo dialógico que promove um encontro entre discursos e enunciados, que acabam por construir conjuntamente os sentidos dos textos. (BARROS, 2009, p. 32).

Nesse sentido, segundo Geraldi (1997), não há a sobreposição de um elemento a outro, tanto leitor quanto texto, são igualmente importantes, este porque é o lugar onde o encontro e a produção de sentidos se dá e aquele porque trabalha escolhendo estratégias para a compreensão. Para o autor, a leitura pode ser comparada metaforicamente a um bordado em que o texto é

[...] o produto do trabalho de produção que se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este na produção do texto que e oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. **Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão.** (GERALDI, 1997, p. 166-167, grifos nossos).

O trecho, apesar de longo, retrata exatamente a concepção de leitura interacional adotada neste trabalho. Tal concepção exige um leitor crítico que seja capaz de mobilizar seus diferentes níveis de conhecimento prévio, para construir novos significados. Assim, o leitor parte daquilo que já sabe, para dar nova significação a cada texto lido. Se não houver uma interação entre o conhecimento que o leitor adquiriu ao longo de sua vida e o novo que se apresenta pelo texto diante dele, seguramente não há possibilidade de haver compreensão, já que, para Kleiman (2013, p. 15), “são os vários níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura”.

Durante a implementação de nossa proposta didática com o gênero discursivo parábola, constatamos que a mencionada afirmação de Kleiman se efetivou na leitura das narrativas parabólicas, pois a bagagem de conhecimentos voltada para diversas áreas se fez necessária para que o processo de leitura se realizasse satisfatoriamente.

Todo esse repertório de conhecimentos adquiridos é para que o leitor possa fazer as inferências necessárias no processo de compreensão, o que nos justifica o fato de o texto, na concepção interacionista de linguagem, não ser um produto pronto, pelo contrário, ser heterogêneo, múltiplo de sentidos. Isso porque os leitores apresentam diferentes visões de mundo, conduzindo o texto para diferentes manifestações de sentidos, já que, nessa abordagem de leitura, o texto é resultado de um processo entre elementos linguísticos e extralinguísticos que se dá na interação, pois, como afirma Bakhtin (2003, p. 287), “qualquer oração pode figurar como enunciado acabado, mas, neste caso, é completada por uma série de elementos muito substanciais de índole não gramatical”.

1.4.2 A escrita no contexto escolar

Compreendendo a escrita como prática social, semelhante ao que discutimos sobre a leitura, muitos questionamentos surgem a respeito do modo como os exercícios de escrita vêm sendo trabalhados na escola. Na maioria dos casos¹², a queixa surge porque o trabalho com as atividades de escrita é desenvolvido de maneira descontextualizada, sem objetivos e interlocutores definidos, atribuindo um caráter artificial às produções. O trabalho com a escrita na escola deve se voltar para a produção de textos com o objetivo de formar alunos capazes de produzir textos coerentes e adequados a cada situação. Segundo os PCNs:

¹² Por exemplo, Geraldi (1993) e Menegassi (2003).

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. [...] Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção. (BRASIL, 1998, p. 47-48).

Todavia, nem sempre os objetivos propostos nos documentos oficiais são cumpridos na escola, não formando, portanto, escritores competentes. Entre os motivos para isso, podemos observar, na prática de produção de textos em sala de aula, perspectivas de escrita que não consideram o contexto de produção. Nesse sentido, Menegassi (2010) indica quatro concepções de escrita, como apresentaremos, sucintamente, a seguir.

O primeiro modo de se conceber a escrita que apresentamos é a escrita com foco na língua. Nessa concepção, preocupa-se com os aspectos normativos da gramática tradicional no momento da produção textual. Assim, quando se propõe uma atividade de escrita com base nessa concepção, o interesse é verificar pontuação, ortografia, concordância, entre outros aspectos linguísticos, desconsiderando os elementos das condições de produção.

De igual modo, a escrita como dom ou inspiração divina também desconsidera o contexto de produção. Nessa concepção, o processo de escrita nasce de uma frase ou de um título que é dado ao aluno para que ele produza seu texto. Assim, concebendo-se textos dessa maneira, sem que haja exercícios prévios, discussões e leitura que apoiem a produção, os resultados são textos artificiais e desestimulantes aos olhos dos alunos.

Já a escrita como consequência surge como decorrência de uma outra atividade. Muitas vezes, os alunos assistem a filmes, a peças de teatro, e a produção textual se inspira nessas atividades sem reflexões ou discussões. Menegassi (2010, p. 77) destaca que “fica a impressão de que a penalidade por ter realizado uma atividade motivadora de integração, dentro ou fora da sala de aula, é a produção de um texto escrito”.

E, por fim, encontramos a concepção de escrita como trabalho que, vinculando-se à concepção interacionista de linguagem, concebe o ato de escrever como uma atividade interativa, dialógica e discursiva.

Nessa perspectiva, o processo de escrita na escola deixa de ser redacional e passa, segundo Geraldi (1997), a ser um processo de produção de textos. Isso porque, nessa concepção de escrita, o ambiente escolar é lugar de interação entre interlocutores reais que conduzem a escrita de textos como práticas sociais. Nesse mesmo sentido, Geraldi (1997) atenta para o fato de que em qualquer modalidade de texto que se queira produzir (seja ele oral ou escrito) é preciso que

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha pra quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o eu diz para quem diz;
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (Geraldi, 1997, p. 137).

Para que essa concepção interacionista de escrita se instaure é necessário, então, que as condições de produção sejam nitidamente delimitadas explicitando os interlocutores, a finalidade, o local de circulação, o gênero a ser utilizado, as estratégias de produção para tal gênero, etc, que devem ser ampliados e discutidos nos comandos de produção.

Além disso, Menegassi (2010) salienta que dentro dessa perspectiva de escrita, é necessário, também, considerar as etapas de uma produção textual. A primeira delas, o planejamento, consiste na apresentação dos comandos de produção e da realização das atividades prévias de leitura. Em seguida, há a execução do texto escrito que caracteriza a segunda etapa e que é seguida da etapa de revisão na qual o próprio aluno, o professor ou os colegas observam se os elementos linguísticos discursivos foram contemplados e se o texto atende aos comandos de produção.

Após os levantamentos feitos na revisão, há a etapa de reescrita, na qual o aluno refletirá sobre os aspectos considerados na revisão. Sobre essas duas últimas etapas, apresentamos, posteriormente, uma seção específica, discutindo mais detalhadamente a contribuição dessas etapas no processo de produção textual.

Assim, considerando-se a prática de escrita em uma visão interacional, o estudo dos elementos linguísticos deve se realizar simultaneamente à produção textual, para que as funções dos elementos se mostrem úteis e necessárias aos alunos, o que caracteriza o processo de análise linguística dialógica-interacional, sobre o qual trataremos em seguida.

Em nosso trabalho, ao mobilizarmos a produção textual da parábola e, em uma perspectiva dialógica-interacional, a conseqüente correção e a prática da reescrita/refacção textual,

apresentaremos as etapas mencionadas no gênero discursivo parábola, enfatizando o efetivo estudo realizado pelos alunos em um texto produzido por eles.

1.4.3 A prática de análise linguística

Por muito tempo, o ensino de gramática na escola ficou reservado ao estudo de regras e normas que ao serem responsáveis pelo uso culto da língua, não consideravam a possibilidade de pensar um estudo para os elementos linguísticos que abarcasse a possibilidade de se adequar a língua aos diferentes contextos e às diferentes finalidades. Assim, surgiram muitas vertentes para o estudo da gramática, a descritiva, a internalizada, a normativa, a prescritiva¹³, todas elas desconsiderando o caráter flexível e variável das línguas em situações reais de funcionamento.

Entretanto, se a gramática é inerente à língua e a língua se torna realidade pelo fenômeno da interação verbal que se constitui em função das condições contextuais em cada enunciação, o estudo da gramática de uma língua também não pode ser reduzido a regras estáticas e descontextualizadas, mas, pelo contrário, deve ser estudado por um ângulo que destaque sua funcionalidade atrelada às condições de produção de um enunciado, pois como afirmam Bakhtin/Volochinov (1992, p. 127):

A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.

O signo não existe, então, fora de seu funcionamento real, o que conduz essa perspectiva, para um trabalho com as estruturas linguísticas baseado numa reflexão sobre a função dos aspectos linguísticos na prática discursiva. Como orientam as DCEs (PARANÁ, 2008, p. 61),

¹³ Conferir Travaglia (1998).

a prática de análise linguística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feita pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino. Assim, o trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais, e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário e o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto.

De acordo com Mendonça (2006), foi a partir da publicação, em 1984, da obra *O texto na sala de aula*, de Geraldí, que se iniciou uma discussão mais ordenada sobre um trabalho com análise linguística. Para a estudiosa, esse trabalho se baseia no desenvolvimento de atividades que contemplem o funcionamento da língua, em um contraste com o ensino gramatical tradicional. Para se realizar efetivamente a análise linguística não se pode dissociar as práticas discursivas de uso da língua, visto que “a análise linguística é uma prática reflexiva, fruto de opções teóricas que concebem a linguagem na perspectiva interacionista, como uma prática discursiva, interacional, entre sujeitos sociais, históricos e ideológicos.” (DORETTO, 2014, p. 55)

Mendonça (2006) sintetiza as diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística em um quadro, que apresentamos a seguir:

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como	Ênfase nos usos como objetos de ensino

objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	(habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

QUADRO 01: Ensino de gramática *versus* Prática de análise linguística

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Compreendemos, a partir do quadro e juntamente com Geraldí (1997), que as atividades referentes ao processo de análise linguística tomam o texto como unidade básica de ensino e determinam um processo de reflexão da linguagem. Tais atividades, segundo o autor, podem ser classificadas quanto aos seus fins em duas categorias: as atividades metalinguísticas e as atividades epilinguísticas. As primeiras versam sobre as nomenclaturas gramaticais, enquanto as últimas apresentam uma forma reflexiva do estudo das estruturas linguísticas.

Dessa forma, a análise linguística, para Perfeito *et al* (2007, p. 138), pode ser levada a efeito em dois momentos:

- Na mobilização dos *recursos* linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos, no processo de leitura, tendo em vista o(s) *gênero(s) discursivo(s)* em que os textos são apresentados. [...]
- No momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos; de *aplicação* de elementos, referentes ao arranjo composicional, às marcas linguísticas (do *gênero*) e enunciativas (do sujeito-autor), de acordo com o *gênero(s) discursivo(s)* selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, dessa feita, oportunizar da maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação de sentidos entre as partes do texto e não-

contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida.

Sendo integrada às práticas de leitura e produção textual, a prática pedagógica de análise linguística, como proposta para um ensino reflexivo, proporciona ao aluno uma maior percepção da especificidade da linguagem em determinados contextos de produção e leitura, trabalhando com os recursos disponíveis na língua de maneira interacional, deixando o texto de ser um mero pretexto para o trabalho com a gramática.

Assim, ao propormos a didatização da parábola, almejamos a utilização dos inúmeros recursos linguísticos apresentados pelo gênero, sendo trabalhados de maneira interacional, a fim de que os alunos compreendam que quando estudamos os recursos gramaticais de um texto, todos eles se justificam pelo uso e efeito de sentido desempenhado dentro do todo textual.

1.5 OS PROCESSOS DE REVISÃO E REESCRITA: UM NOVO OLHAR PARA A MESMA PRODUÇÃO

A interação tomada como condição para que a linguagem exista é tida como o princípio da concepção de escrita adotada nesta pesquisa. Assim, como vimos, a escrita envolve alguns processos, entre os quais, a revisão e a reescrita, etapas que, por natureza, são interacionais ao envolverem interação do autor consigo mesmo ao refletir sobre o que escreveu, ao ler, ao reler e ao reescrever, ao mesmo tempo em que se utiliza da interação com os colegas e com a professora.

A revisão e a reescrita são etapas fundamentais para a produção de textos, pois, como preconizam os PCNs (BRASIL, 1998), por meio desses processos os alunos adquirem criticidade sobre sua própria produção. Entretanto, como podemos observar em nossa prática escolar e em nossa experiência em projeto de iniciação científica, no qual acompanhávamos os professores em sala de aula, apesar de imprescindíveis nem sempre essas etapas são consideradas pelo professor e quando são, raramente são trabalhadas de maneira positiva, pois, em muitos casos, a revisão serve só para apontar erros e a reescrita para passar o texto a limpo.

Contrariamente a isso, consideramos a revisão como uma etapa interativa, na qual o próprio aluno lê, relê e repensa seus escritos, enxergando aspectos não vistos na hora da produção. Consoante Polessi (2012, p.46), “a revisão é uma nova oportunidade de interação do aluno autor com o seu texto, que pressupõe a atuação do autor como leitor e o convida a fazê-lo de forma crítica e participante”. De igual modo, o professor, ao ser apontado como o principal leitor da produção do

aluno, transforma esse momento, em momento de troca de conhecimentos, no qual de modo mediativo ele vai conduzindo o aluno a uma reflexão sobre aquilo que escreveu.

Dessa maneira, a atividade de revisão em sala de aula sempre vai gerar uma atitude responsiva, seja o aluno como o outro de si mesmo, ou do outro sendo representado por seus pares e pelo professor.

Antunes (2003) alerta para a importância de o professor não se instaurar como o único ser que corrige, revisa ou avalia sem a possibilidade de diálogo. Segundo a autora, isso não é produtivo, pois habituará os alunos a sempre esperar uma correção por parte do professor e não a olhar para seus próprios textos.

Portanto, o processo de revisão, o professor exerce o papel de mediador que desenvolverá a revisão dos textos delimitando aspectos a serem revistos e conduzindo o aluno à compreensão do que pode/precisa ser melhorado/modificado, já que a tarefa de revisar está intimamente ligada à tarefa de corrigir, o que leva à ponderação de como deve ser realizada essa correção por parte dos professores ao serem identificados os problemas.

Conforme os objetivos de revisão a serem focados pelo professor, Serafini (2004) propõe algumas metodologias de correção textual. A primeira delas é a correção resolutiva, na qual o professor já exerce a função do aluno, pois o próprio professor já vai identificando os erros e escrevendo da maneira correta, sem que o aluno reflita sobre o que precisa ser mudado.

Outro tipo de correção é a indicativa, que se baseia em marcar as inadequações ocorridas no texto, usando símbolos gráficos e sinais como setas, círculos e riscos. Nesse tipo de correção, o aluno identifica o desvio a ser corrigido, mas não compreende a sua natureza, visto que o desvio é apenas indicado. Na correção classificatória, o professor juntamente com os alunos cria uma lista de abreviações e símbolos que representam cada tipo de desvio, o que se torna mais coerente, pois sabendo a legenda dos símbolos, o aluno identificará a natureza do problema.

Serafini (2004) coloca, ainda, a combinação dos três tipos de correção, que centram-se nos problemas locais do texto. Frente a isso, Ruiz (2010) apresenta mais uma abordagem de correção, a textual-interativa, que supriria as lacunas não preenchidas pelas outras abordagens. Nesse tipo de correção, o professor dialoga com o aluno sobre os erros, por meio de comentários e bilhetes, caracterizando um processo interativo.

Feita a correção, Menegassi (1998) aponta que para um texto ser bem realizado, o processo de revisão deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita, com as reformulações necessárias à sua construção.

Ao passarmos para a etapa de reescrita, destacamos que tal atividade não implica meramente em passar o texto a limpo, mas, ao contrário, é um processo de reflexão após os apontamentos feitos pelo professor na revisão e, também, pela própria revisão do aluno a respeito daquilo que precisa ser modificado. Segundo Ruiz (2010, p. 163) é no momento da reescrita que o autor “ao voltar para o próprio texto (relendo-o) e refazer o próprio texto (reescrevendo-o) que o sujeito dará o passo acertado na direção de um novo lugar, um lugar que lhe garantirá o cumprimento do propósito primeiro de sua escrita: a interação”.

Quando o aluno reescreve seu texto interagindo com os comentários e indicações de seu revisor ele está consolidando o processo de ensino-aprendizagem, pois, como aponta Garcez (1998), a reescrita de um texto é

a oportunidade em que o redator, na interação com o colega ou com o professor, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua e, portanto, pode desenvolver de forma mais eficaz uma aprendizagem duradoura das questões linguísticas mais complexas da modalidade escrita, além de compreender e incorporar procedimentos de enunciação específicos da interlocução a distância, ainda não devidamente consolidados (1998, p. 80).

Desse modo, buscando atender à revisão, o aluno realiza, segundo Fabre (1987), algumas operações linguístico-discursivas para reescrever seu texto. O referido autor, ao pesquisar as estratégias de reescrita, aponta que são quatro as operações utilizadas: a supressão, o acréscimo, o deslocamento e a substituição.

A operação de supressão consiste em suprimir um elemento sem substituí-lo por outro, sem que haja prejuízo no sentido do texto. Já na operação de substituição, um elemento é retirado do texto, mas outro é colocado em seu lugar, objetivando uma melhor adequação ao sentido do texto.

Como o próprio nome diz, a operação de acréscimo ocorre quando se adiciona um elemento ao texto, que pode ser uma palavra, um acento, um sinal de pontuação ou qualquer outro elemento gráfico que colabore para a produção textual. Já ao alterar a posição de elementos textuais, ocorre a operação de deslocamento, que consiste em modificar a ordem dos elementos a fim de encaixá-los em uma posição melhor no texto. Ao analisar essas operações, Menegassi (1998) acrescentou a estratégia de ignorar como uma nova operação. De acordo com tal estratégia, o aluno pode considerar como não relevantes os apontamentos feitos pelo revisor e ignorá-los no processo de reescrita.

Ao reescrever seu texto, nem sempre o aluno utilizará todas as estratégias, pois a seleção de estratégias dependerá dos apontamentos feitos na correção. Desse modo, compreendemos que o processo de reescrita envolve reflexão de aspectos linguísticos-enunciativos, indo muito além de uma higienização textual.

Em nossa proposta didática, ao trabalharmos com a revisão e a reescrita da parábola inicial almejamos o desenvolvimento de um processo reflexivo, estabelecendo a revisão e a reescrita como partes fundamentais na consolidação dos conhecimentos suscitados nos módulos. A seguir, apresentaremos a constituição do gênero discursivo parábola, estudando-o de acordo com as dimensões bakhtinianas.

2. O GÊNERO DISCURSIVO PARÁBOLA

Neste capítulo, apresentamos o percurso da parábola desde seu surgimento até sua configuração nos dias atuais. Assim, propomos um estudo das dimensões bakhtinianas no gênero discursivo parábola, bem como discutimos seu atual contexto de produção.

2.1 O PERCURSO DA PARÁBOLA: A CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO

De origem muito antiga, o gênero discursivo parábola define-se como uma narrativa alegórica curta, de cunho moral, que apresenta, por meio de uma linguagem simbólica, situações e pensamentos da vida humana destinados à reflexão. Para Moisés (1985, p. 385), a parábola é entendida como:

uma narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a fábula, em razão da moral implícita ou explícita, que encerra sua estrutura diamétrica. Distingue-se das outras duas formas literárias pelo fato de ser protagonizado por seres humanos. Vizinha da alegoria, a parábola comunica uma lição ética por vias indiretas ou simbólicas.

Segundo Sant'Anna (1998), é a partir das manifestações bíblicas no novo testamento que a parábola se afirma como um gênero da esfera literária, tal como conhecemos hoje. Originando-se do grego *parabolé* que corresponde a “comparar”, por se derivar do verbo grego *paraballo*, como o mesmo autor nos explica:

O nome *parabolé* deriva do verbo *paraballo* que, por sua vez, é uma forma composta dos seguintes segmentos: a) o prefixo *pará* que significa, em português, lado a lado, ao lado de, ao longo de, e b) *ballo*, verbo cujo significado pode ser traduzido para o português como jogar, trazer, colocar. A composição resulta, então, em colocar lado a lado com, manter ao lado, jogar para. Ora, esse foi o trajeto que a língua grega encontrou para culminar com o conceito de comparar, já que, para se comparar alguma coisa com outra o que se faz realmente é colocá-las, jogá-las lado a lado, para se perceberem aspectos comuns e diferentes. (SANT'ANNA, 2010, p. 15, destaques do original).

Entendemos, então, que desde seu surgimento, a parábola apresenta um teor educativo, mesmo que, inicialmente, se limitasse à tradição oral. Na retórica grega, foi representada pela

comparação, em que o ato de comparar era usado para fundamentar uma argumentação por meio de construções ilustrativas inventadas, assumindo, muitas vezes, um caráter irônico com o objetivo de convencer ou persuadir o outro.

Na literatura grega, a parábola também marcou forte presença e, segundo Sant'Anna (2010), ao observarmos as narrativas épicas *Ilíada* e *Odisseia*, encontramos na *Ilíada* 189 parábolas puras e 39 na *Odisseia*, parábolas que operam em um raciocínio comparativo, o que para Sant'Anna (2010, p. 32), “parece-nos mais apropriado, então, tomar a parábola não como um gênero literário, mas como uma figura, ao lado de várias outras que contribuem para o enriquecimento de um discurso persuasivo”.

Ao mesmo tempo, os latinos confrontaram a conceituação grega de parábola, não rejeitando o seu caráter comparativo, mas “colocando a parábola como uma forma de exemplo, ficando clara certa rejeição pela forma ficcional, tão características das construções clássicas gregas” (SANT'ANNA, 2010, p. 29). Assim, ambos trabalham com comparação, diferenciando-se os latinos que optam por exemplos reais e mais próximos do cotidiano, enquanto os gregos trabalhavam com comparações inventadas.

Com a escrita do Velho Testamento, o vocábulo hebraico *mashal* aparece traduzido como *parabolé* pelo grego. Assim,

Como a analogia com outras linguagens mostra, o sentido original de *mashal* é ser similar, ser como. Assim, no hebraico, *mashal* é um vocábulo usado para todas as expressões que contém uma comparação, tanto feitas diretamente como de maneira indireta, por meio de uma ilustração para uma verdade geral. *Mashal* é um dito que indica um tipo de declaração que tem algo por trás de si. (SANT'ANNA, 2010, p. 52, destaques do original)

Nesse contexto, podemos observar que se mantém o sentido alegórico atribuído ao termo parábola, já que está sendo usado para substituir o elemento *mashal* que carregava em si um cunho proverbial e catequético. Com o tempo, *parabolé* vai ganhando mais espaço nos círculos de sabedoria e, deixando de ser simplesmente alegórica, se transforma em um gênero literário, passando por um rico desenvolvimento, que tem início com a escrita do Novo Testamento Bíblico.

Como um gênero literário, a parábola divide-se, segundo Sant'Anna (1998), em duas versões: a antiga e a moderna. As narrativas denominadas como parábolas antigas são caracterizadas pelas parábolas de Jesus, expressas pela Bíblia, no Novo Testamento. Já as narrativas parabólicas modernas são representadas pelos textos da Literatura Moderna e Contemporânea.

Todas as transformações ocorridas no gênero, tanto no arranjo, quanto no estilo, devem-se a diversos fatores de ordem sócio-político-econômica que exigem alterações no gênero para que o discurso artístico se adapte às exigências do mundo real, levando a parábola do discurso bíblico-religioso para o exclusivo artístico-literário, chegando ao cotidiano.

Assim, de um âmbito exclusivamente literário a parábola foi sofrendo modificações, saiu da esfera artística e passou a circular em outras esferas e, como todo gênero discursivo, foi se adaptando às práticas discursivas nas quais foi utilizado, pois como afirma Bakhtin (2003, p. 262) os gêneros do discurso são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” que variam conforme as necessidades discursivas do homem.

Dessa maneira, se não há como conceber nenhuma manifestação linguística fora do campo dos gêneros discursivos, é ínfimo afirmar, hoje, que a parábola seja somente um gênero literário, pois além de não servir só ao meio cultural e artístico, conseguimos identificar nela, as características de um gênero discursivo apontadas por Bakhtin para que um gênero seja, de fato, um gênero.

2.2 AS DIMENSÕES BAKHTINIANAS NO GÊNERO DISCURSIVO PARÁBOLA

Como já dissemos, as parábolas aproximam-se muito dos gêneros fábula e apólogo, sendo até mesmo confundida com tais gêneros. Desse modo, nesta seção buscamos apresentar a caracterização do gênero parábola, apresentando suas regularidades e instabilidades.

Para Bakhtin (2003), há três dimensões caracterizadoras do gênero discursivo: o conteúdo temático; a construção composicional e o estilo. Esses três aspectos estão indissolivelmente ligados e, associados às condições de produção, constituem o todo do enunciado concreto. A partir das dimensões bakhtinianas citadas, apresentamos, a seguir, a caracterização das narrativas parabólicas.

2.2.1 Conteúdo temático

Para Bakhtin (2003), o conteúdo temático de um gênero orienta a finalidade discursiva, portanto, são indissociáveis, já que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo” (BAKHTIN, 2003, p. 284). Assim, entendemos que o conteúdo a ser desenvolvido em um gênero depende, dentre outros fatores, da sua finalidade discursiva, do seu objetivo de produção e da delimitação do seu interlocutor.

Segundo a teoria do Círculo de Bakhtin, o tema não é equivalente a assunto, pois o tema se constitui na interação, nas situações de discurso real, a partir de uma enunciação concreta que abrange aspectos históricos, culturais e sociais. Assim, o tema é o conteúdo ideologizado do qual fazem parte tanto a parte verbal quanto a extraverbal, enquanto o assunto se reduz àquilo sobre o que se fala.

As parábolas, como vimos, são narrativas alegóricas e que, segundo Sant'Anna (2010, p.154), o conteúdo temático é desenvolvido “ao mostrar que o material de que se faz uso na produção é secular, retirado do dia a dia do contexto histórico-político-social em que foi produzido o texto, e também o da participação do ouvinte, exigindo dele, inclusive, uma decisão a partir do que lhe foi exposto”.

As abordagens das parábolas são de inspiração do cotidiano da sociedade, assuntos que exigem reflexão e que possuem um caráter moral. Camargo (1954), de acordo com explicação de Sant'Anna (2010), ao desenvolver um estudo sobre o tema das parábolas, propôs duas maneiras de construção para ele, a forma rudimentar e a forma mais complexa e elaborada da temática.

Quando se leem as expressões forma rudimentar e forma elaborada em relação à construção parabólica, deve-se entender que se está tratando do material que fará parte do tema da narrativa; por um lado, quando se tratar de alguma matéria que tem um referente direto na natureza ou na rotina da vida, falar-se-á de uma forma rudimentar; por outro lado, quando se tratar de uma matéria que se apresente como produto da imaginação, ter-se-á uma forma complexa e elaborada. (SANT'ANNA, 2010, p. 153).

Compreendemos, então, que às vezes, embora busque inspiração no cotidiano, a parábola se constrói de maneira mais fictícia, pois faz uso de exemplos e ilustrações que não aconteceram verdadeiramente no plano real. Outras vezes, se constrói exatamente partindo de cenas que ocorrem a todo o momento na realidade. Entretanto, mesmo dessa maneira, possuindo um referente real, o discurso narrativo se constrói como fictício, pois segundo Sant'Anna (2010, p. 150) “o parabolista escolhe livremente os pormenores que mais lhe convêm”.

Outro autor que também se dedicou ao estudo dos temas das parábolas, Stefani (1949, p.7), destaca que a parábola “é uma narração fictícia, mas verossímil”, pois as histórias veiculadas nas parábolas têm a possibilidade ou não de acontecer no mundo real, visto que mesmo com um arranjo ficcional a parábola não ultrapassa os limites do provável na vida real.

Como vemos, o tema relaciona o material linguístico a situações reais de uso visto que ele se constitui na corrente da interação verbal por meio de um locutor e um interlocutor que interagem

ativamente com o conteúdo na construção do sentido do enunciado. Assim, se o tema da parábola se baseia em situações da vida real, vários assuntos são abordados como a vaidade, a inveja, o orgulho, entre outros assuntos de cunho moral.

2.2.2 Construção Composicional

Ao analisarmos a composição estrutural de uma parábola, constatamos que se trata de uma narrativa breve, justificada pelo fato de objetivar passar um ensinamento, o que não permite a escrita de textos longos e exaustivos. Kirkwood (1983) afirma que essa brevidade está ligada a uma das funções da parábola que é a de estabelecer uma estratégia de comunicação, seja em contextos conversacionais mais pessoais e íntimos ou em situações públicas.

O fato de as parábolas serem breves permite, também, que elas sejam introduzidas em outros discursos, o que nos leva a encontrar as parábolas entretecidas em outros gêneros maiores, sendo, portanto, consideradas como metanarrativas. Tal característica permite uma maior divulgação do gênero parábola, visto que são vários os casos de parábolas que compõem os discursos de romances, contos e outros gêneros.

Moisés (1985) destaca, ainda, o fato de a parábola apresentar um caráter dramático em sua estrutura, pois, segundo o autor, considerando o propósito de uma parábola, essa certa dramaticidade na narrativa pressupõe um maior envolvimento do público na história que está sendo narrada.

Além disso, a parábola é um texto que, através da sua composição, convida o leitor a participar da história, por meio de perguntas direcionadas aos ouvintes/leitores. Ao observarmos as parábolas contadas por Jesus no Novo Testamento, percebemos que muitas questões são colocadas ao leitor e essas questões pedem uma resposta, conforme podemos ver na análise feita por Sant'Anna (2010, p. 149), que chama nossa atenção para o fato de que ao narrar a Parábola dos filhos dessemelhantes, conforme Mateus 21:28-32, Jesus se dirige aos ouvintes, por meio da pergunta “Qual dos dois fez a vontade do pai?”, para que julguem conforme a propriedade da resposta dos dois filhos. Segundo o referido autor,

Os textos atuais das parábolas fizeram parte de uma situação histórica real em que havia interlocutores como destinatários do material parabólico. Somando-se a isso, esse material foi exposto não de uma maneira afrouxada, mas contundente, que demandava uma reação. Por isso é que se diz também que a parábola “força o ouvinte a reagir”. Muitas vezes a reação do ouvinte original não aparece explícita no texto da parábola, ficando a resposta para o leitor virtual. (SANT'ANNA, 2010, p.154)

Em alguns casos, essa interação é marcada pela presença da interrogação. Embora não possamos afirmar que todas as parábolas apresentem uma pergunta que se dirige ao interlocutor, é possível observarmos que grande parte delas possuem. Na parábola da Ovelha Perdida (Lucas, 15: 1-7), por exemplo, encontramos o seguinte questionamento: “Qual de vós é o homem que, possuindo cem ovelhas e tendo perdido uma delas, não deixa as noventa e nove no deserto, e não vai em busca da que se havia perdido até achá-la? ”, que dá ao texto um caráter mais interacional e assertivo.

Num processo dialógico-interacional, o interlocutor é um participante ativo na construção da parábola e, mesmo que não haja pontos interrogativos, o locutor procura estabelecer um contato mais direto com seu interlocutor, como podemos ver na obra *Quincas Borba* (1979), de Machado de Assis. Em tal texto, encontramos uma parábola que se inicia da seguinte maneira: “Supõe tu em campo de batatas e duas tribos famintas”. Percebemos que a parábola se inicia com um verbo no imperativo, em que o locutor faz um pedido direto ao interlocutor, corroborando essa reciprocidade existente entre locutor e interlocutor em uma parábola.

Há diversos casos em que as perguntas não são explícitas, contudo a parábola requer a participação do ouvinte, pois sempre propõe algo a ser refletido, promovendo um jogo entre locutor e interlocutor e, nesse jogo, como há a participação imediata do interlocutor, a parábola se apresenta como uma estratégia comunicativa em construção, em que os resultados vão sendo obtidos com a participação do locutor/interlocutor simultaneamente.

Outro aspecto estrutural importante a ser observado nas parábolas, é o fato de, por se constituir como uma narrativa de cunho moral, apresentar sempre uma moral implícita no corpo do texto, sem que haja, como na fábula, uma finalização que apresenta inclusive a palavra “moral” explícita. Assim, nas parábolas a construção da moral fica a encargo do interlocutor, a partir da interpretação desencadeada por ele. Estruturalmente, isso vai sendo explícito pelas marcas linguístico-enunciativas das parábolas que conduzem os leitores à composição de uma moral.

Os títulos são elementos estruturais que desempenham papel de fundamental importância para a compreensão das parábolas. Em uma observação às parábolas neotestamentárias, notamos que é constante o aparecimento da expressão: “parábola do/da”, seguidas de um nome próprio quase sempre acompanhado de um adjetivo, anteposto ou posposto, como em: Parábola do Bom Pastor, Parábola do Filho Pródigo, entre outros exemplos. Já na literatura em geral, raras vezes

encontramos a palavra parábola como parte do título, pois, geralmente, como dissemos, as lições morais estão diluídas no corpo do texto.

Conforme posto, o gênero em pauta, comumente é confundido com outros gêneros, principalmente, a fábula e o apólogo, por apresentarem características muito próximas. Entretanto, para Moisés (1985), uma diferenciação entre parábola, apólogo e fábula pode ser feita a partir de um dos elementos da narrativa: o personagem, que, na parábola é protagonizado por seres humanos. Segundo Tavares,

Nas parábolas não se encontram os animais, essencialmente falando, como nas fábulas, nem os seres inanimados como nos apólogos. Entram apenas acidentalmente, pois a medida direta da parábola é o homem e sua destinação transcendente. Nas fábulas e apólogos os bichos e as coisas referem-se indiretamente aos homens contendo lições quase sempre críticas e satíricas. (TAVARES, 1974, p. 178).

Ressaltamos, ainda, que embora os personagens parabólicos sejam representados por seres humanos, em algumas parábolas, como aponta o autor, encontramos a presença de animais ou objetos, entretanto eles não ocupam a posição principal, são apenas colaboradores para a ação central. Na parábola “A ovelha perdida”, presente no Evangelho de Lucas (15: 1-7), por exemplo, a presença da animal ovelha representando o ser humano não é o foco. O centro da parábola está nas ações do pastor, ser humano.

Ao ser protagonizada por seres humanos, a parábola não define seus personagens com nomes próprios, tampouco atribui a eles características psicológicas individualizantes. Assim, em termos estruturais não há descrições pormenorizadas de personagens, pois, em geral, os personagens apresentam caracterizações representativas de determinados grupos sociais, não havendo a focalização de único indivíduo, mas de uma coletividade.

Essa característica do amimetismo das personagens constitui um aspecto particularizador das narrativas parabólicas, na medida em que confere ao texto um caráter mais universal, mais abrangente e, também, mais incluyente. O fato de as personagens não serem apresentadas com nomes próprios, de não terem a individualidade marcada por esse traço distintivo - como é comum nas narrativas em geral - possibilita que haja uma abertura e uma identificação maiores com o público. Os vários tipos humanos apresentados emblematicamente nas narrativas das parábolas funcionam como uma espécie de espelho em que o público tem a oportunidade de reconhecer a projeção de sua própria imagem, em algum caso. (SANT’ANNA, 2010, p. 184).

Tais textos apresentam, então, um caráter mais universal, pois podem abranger e se aplicar a qualquer pessoa que se identifique com as personagens. Essa universalidade é também aplicada às categorias espaço e tempo. O espaço da narrativa nas parábolas apresenta-se sem determinação exata, não há uma localização nomeada, pois, as situações apresentadas pelas parábolas podem ser aplicadas a qualquer lugar do mundo.

Sant'Anna (2010), em seu estudo sobre o espaço das parábolas neotestamentárias, observa que as únicas indicações espaciais dadas são bem generalizantes e representam espaços comuns como praias, templos, cidades e casas, todos ambientes sem nominalizações próprias. Assim, em termos composicionais, concluímos que não há aspectos descritivos e caracterizadores de tempo e espaço.

De igual modo, o tempo da narrativa não é marcado cronologicamente e não há correspondências históricas que possam defini-lo exatamente. Assim, por representar sempre uma história do mundo narrado e do plano ficcional, sabemos que as parábolas contam uma história que hipoteticamente já aconteceu, portanto em um tempo passado, mas sem demarcações específicas no corpo do texto. No exemplo a seguir, podemos observar o emprego do pretérito explicitando algo que já aconteceu:

Um certo homem tinha dois filhos; E o mais moço deles disse ao pai: Pai, dá-me a parte da fazenda que me pertence. E ele repartiu por eles a fazenda. E, poucos dias depois, o filho mais novo, ajuntando tudo, partiu para uma terra longínqua e ali desperdiçou a sua fazenda, vivendo dissolutamente. E, havendo ele gastado tudo, houve naquela terra uma grande fome, e começou a padecer necessidades. E foi, e chegou-se a um dos cidadãos daquela terra, o qual o mandou para os seus campos a apascentar porcos. E desejava encher o seu estômago com as bolotas que os porcos comiam, e ninguém lhe dava nada. E, tornando em si, disse: Quantos jornaleiros de meu pai tem abundância de pão, e eu aqui pereço de fome! Levantar-me-ei, e irei ter com meu pai, e dir-lhe-ei: Pai, pequei contra o céu e perante ti; Já não sou digno de ser chamado de teu filho; fazei-me como um dos teus jornaleiros. E, levantando-se, foi para seu pai; e quando ainda estava longe, viu-o seu pai, e se moveu de íntima compaixão, e, correndo, lançou-se-lhe ao pescoço e o beijou. E o filho lhe disse: Pai, pequei contra o céu e perante ti, e já não sou digno de ser chamado teu filho. Mas o pai disse aos seus servos: Trazei depressa o melhor vestido, e vesti-lo, e ponde-lhe um anel na mão e alparcas nos pés; E trazei o bezerro cevado, e matai-o; e comamos e alegremo-nos; porque este meu filho estava morto e reviveu, tinha-se perdido e foi achado. E começaram a alegrar-se (Lc 15:11-24).

Em algumas parábolas, o tempo presente é usado sem, contudo, menções a datas específicas.

Supõe tu um campo de batatas e duas tribos famintas. As batatas apenas chegam para alimentar uma das tribos, que assim adquire forças para transpor a montanha e ir à outra vertente, onde há batatas em abundância; mas, se as duas tribos dividirem em paz as batatas do campo, não chegam a nutrir-se suficientemente e morrem de inanição. A paz, nesse caso, é a destruição; a guerra é a conservação. Uma das tribos extermina a outra e recolhe os despojos. Daí a alegria da vitória, os hinos, aclamações, recompensas públicas e todos os demais efeitos das ações bélicas. Se a guerra não fosse isso, tais demonstrações não chegariam a dar-se, pelo motivo real de que o homem só comemora e ama o que lhe é aprazível ou vantajoso, e pelo motivo racional de que nenhuma pessoa canoniza uma ação que virtualmente a destrói. Ao vencido, ódio ou compaixão; ao vencedor, as batatas". (Cap. VI, p. 648-649).

Assim, o tempo passado e o tempo presente são os tempos das narrativas parabólicas. Vemos, desse modo, que os aspectos dos temas tratados influenciam na construção composicional que, conseqüentemente, apontam para o estilo, como veremos a seguir. Isso porque, como já mencionamos, conteúdo temático, construção composicional e estilo estão entrelaçados na composição do gênero.

2.2.3 Estilo

As parábolas exploram, abundantemente, o sentido conotativo das palavras ao se constituir como uma narrativa alegórica. Desse modo, as figuras de linguagem são usadas com certa frequência nas parábolas, principalmente a metáfora e a comparação, visto que, inicialmente, as parábolas baseavam-se em processos comparativos, antes mesmo de se tornarem gêneros discursivos, como reitera Sant'Anna (2010, p. 32)

No *corpus* da retórica clássica, devemos ter claro que a parábola constitui definitivamente a instalação de um processo comparativo, expresso por ilustrações que não chegam a configurar uma narrativa e que tem finalidade comprovadamente persuasiva, no interior de um discurso. Diante disso, nesse contexto, parece-nos mais apropriado, então, tomar a parábola não como um gênero literário, mas como uma figura, ao lado de várias outras que contribuem para o enriquecimento de um discurso persuasivo.

O trecho acima nos mostra que as origens do gênero encaminham para o uso das comparações e metáforas, como podemos observar nos trechos em destaque, na parábola já citada, na qual duas situações são comparadas metaforicamente com intuito de persuadir o leitor, atribuindo analogicamente os sentidos de destruição para o vocábulo paz e de conservação para o elemento guerra

Supõe tu um campo de batatas e duas tribos famintas. As batatas apenas chegam para alimentar uma das tribos, que assim adquire forças para transpor a montanha e ir à outra vertente, onde há batatas em abundância; mas, se as duas tribos dividirem em paz as batatas do campo, não chegam a nutrir-se suficientemente e morrem de inanição. **A paz, nesse caso, é a destruição; a guerra é a conservação.** Uma das tribos extermina a outra e recolhe os despojos. Daí a alegria da vitória, os hinos, aclamações, recompensas públicas e todos os demais efeitos das ações bélicas. Se a guerra não fosse isso, tais demonstrações não chegariam a dar-se, pelo motivo real de que o homem só comemora e ama o que lhe é aprazível ou vantajoso, e pelo motivo racional de que nenhuma pessoa canoniza uma ação que virtualmente a destrói. Ao vencido, ódio ou compaixão; ao vencedor, as batatas". (Cap. VI, p. 648-649).

Em outro exemplo, podemos observar mais claramente a construção metafórica sendo estruturada no final da parábola, ao observarmos o seguinte texto:

Era uma vez, branca e rija, soerguida na cumiada de uma serrania, a perder de vista a planície mesquinha, uma ponta de pedra. Parecia exaltação de orgulho da terra, que, depois de se levantar com ênfase de ímpetus sucessivos, culminara em desafio ao céu, arrogante e insolente, arrastando meteoros efêmeros, inacessível, dominadora, como simulacro da divindade, absoluta e, portanto, solitária, como a imagem mesma do ideal.

Mas um dia, o raio do céu, provocado pela força oposta que sobe do chão, como ameaça, e se acumula nas postas, chispou-lhe uma faísca de fogo, e a pedra decepada rolou pelos flancos da montanha, logo envolvida pela neve das alturas, como consolo, nesse breve trajeto, da mágoa da primeira decadência. Adiante outros raios agora do sol, derreteram a bola de neve e com a água do enxurro desceu o pedacinho de pedra. Correu a veia líquida e o foi levando, de queda em queda, através de barrancos e ribanceiras, de cachões e socalcos, até a rechã decomposta, de barro imundo, no qual descansou, em promiscuidade vil, encardida e desprezível, comidas as saliências, raladas as quinas, no conflito que o seu bruto orgulho de rocha veio travando as outras rochas vingadoras do caminho.

Por fim, um outro dia, as águas tumultuosas arrancaram o pedacinho de pedra e talvez foram também, um dia, outras tantas desse nojo, para outro maior, obrigando-o a correr nos riachos túrgidos que desciam da serra em torvelinhos de lama e de detritos, até as aluviões empauladas, até o leito dos rios grossos que deslizam lustrosos e pesados, como serpentes nojentas, coleando no mangue das baixadas.

E na vasa mole e infecta do fundo o pedacinho de pedra, já sem arestas nem pontas, foi arrastado no bojo tímido da corrente, até o mar, último refúgio, imenso cálice de amargura que esgota o martírio milenar da terra, trabalhada por tantas dores obscuras, e submersa, finalmente, sobre a mortalha fria da onda. Atirado na praia, entre algas e sargaços, lá ficou, poído e roliço, uniforme e indistinto, na multidão anônima de outros seixos rolados, que pontas de rocha, soerguidas e incessíveis, desafiando o próprio céu, no orgulho de um ideal, e agora, de degradação, aparadas as saliências, roídas as arestas, redondos e iguais, passivos e dóceis, rolam no refluxo, constante e invariável, da maré morta, de salsugem amarga (...) Somos todos, na vida, seixos rolados. (SANTOS; SANTOS, (s.d.). p. 162).

Para entendermos a metáfora apresentada devemos recorrer a uma analogia: assim como somos moldados pelas dificuldades do dia a dia na vida real, o seixo rolado é moldado pelas águas.

Nessa perspectiva, os textos parabólicos apresentam, também, presença de adjetivação constante ao comparar atitudes, comportamentos, modos de vida, colaborando para a intensificação do sentido alegórico que a parábola objetiva transmitir, como podemos comprovar também na parábola apresentada.

Anteriormente, na seção 2.2.2, abordamos que não há especificação temporal exata nos textos em estudo, e que a maioria deles se apresentam no tempo passado, embora em alguns casos encontramos narrações no tempo presente. Essa questão é outra marca linguística a ser observada nas parábolas, pois segundo Sant’Anna (2010, p.193), “não por acaso, as formas de presente e do pretérito perfeito, por serem neutras quanto às perspectivas temporais de prospecção ou retrospecção, são as que mais aparecem no discurso parabólico”.

Naquele dia saindo Jesus de casa, sentou-se à borda do mar. E vieram para ele muitas gentes, de tal sorte que entrando em uma barca se assentou: e toda gente estava de pé na ribeira.

E lhe falou muitas coisas por parábolas, dizendo: Eis aí que saiu o que semeia, a semear. E quando semeava, uma parte da semente caiu junto da estrada, e vieram as aves do céu, e comeram-na. Outra, porém caiu em pedregulho, onde não tinha muita terra: e logo nasceu, porque não tinha altura de terra: mas saindo o sol se queimou: e porque não tinha raiz se secou. Outra igualmente caiu sobre os espinhos: e cresceram os espinhos, e estes a afogaram. Outra, enfim, caiu em boa terra: e dava fruto, havendo grãos que rendiam a cento por um, outros a sessenta, outros a trinta. O que tem ouvidos de ouvir ouça. (Mateus 13. 5-8).

A assertiva de Sant’Anna pode ser confirmada na parábola acima, na qual há a predominância do pretérito perfeito, marcando uma noção vaga temporalidade, até mesmo pelo uso da indicação não exata representada por “Naquele dia”. Ressaltamos, também, em alguns casos, o uso do pretérito imperfeito para marcar uma temporalidade passada, mas sem exatidão.

Quanto ao uso de artigos nas parábolas, há abundância de artigos indefinidos que não apontam para uma situação específica, levando o interlocutor a imaginar uma situação que se encaixe para a sua vida.

Um homem perguntou a **um** sábio:

- Senhor, tu, que és sábio, podes dizer-me o que é a felicidade?
- Nunca poderia dizer-te. Posso indicar-te apenas o caminho que leva até ela.
- Senhor, ficaria eternamente agradecido se me fizesses este favor (...)

- Pois bem: olha para a frente. Que vês?
- Vejo o mundo, senhor (...)
- Olha, mais! (...)
- Vejo campos, vejo serras, vejo nuvens nos céus, bois pastando nos campos (...)
- Olha mais!
- Nada mais vejo, senhor!
- Olha bem (...) bem!
- Senhor, palavra, nada mais vejo senão o que te disse.
- Como queres que te mostre o caminho da felicidade, se é isso apenas o que veem os teus olhos? (SANTOS; SANTOS, (s.d.). p. 154).

Os elementos destacados na parábola levam-nos a observar a neutralidade alcançada pelo emprego dos artigos indefinidos que caracterizam os sujeitos da narrativa como representantes de qualquer ser dentro da categoria homem e sábio.

Esses dois últimos traços de estilo apontados, o tempo verbal e o uso de artigos indefinidos, estão ligados ao conteúdo temático e à construção composicional, como já vimos anteriormente. É, justamente, nesse entrelaçamento das dimensões bakhtinianas que se dá a marca distintiva das narrativas parabólicas: textos alegóricos que cumprem seu propósito comunicacional a qualquer época e em qualquer lugar.

Outra marca linguística das parábolas é a da argumentatividade. Embora seja um gênero predominantemente narrativo, as parábolas por meio dos exemplos comparativos conduzem a raciocínios indutivos que acabam sendo altamente argumentativos. As sequências argumentativas vêm sendo estudadas desde a Antiguidade Clássica, sempre com a preocupação de atingir os objetivos persuasivos do locutor.

Em uma perspectiva dialética, a argumentação é um processo que passa a ser definido como o efeito produzido sobre o auditório e não mais como ação única do locutor, pois este, na verdade busca uma interação com seu auditório para defender seu ponto de vista. Segundo essa visão, defendida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), há três pontos fundamentais para se sustentar um processo argumentativo: o auditório, os acordos e os argumentos.

O auditório é a quem se destina o discurso, a quem se pretende convencer ou persuadir. Já o acordo diz respeito àquilo que é presumidamente admitido como verdade pelos interlocutores.

Os argumentos podem ser construídos de diversas maneiras, dentre elas, pela superação, pelo desperdício, pelo modelo, pelo exemplo, pela ilustração, etc. As narrativas parabólicas, por serem altamente retóricas, constroem-se encaixando-se nesses modelos argumentativos. A parábola a seguir nos mostra como esse processo de argumentação é sustentado:

Certo mancebo, cuja infância venturosa fora o mimo dos pais, perdendo-os, achou-se no mundo, sem amparo nem conselho, tendo, por haveres, as terras férteis de um sítio, onde havia um paiol abarrotado de milho. Julgando que nunca se esgotaria tamanha provisão, deixou-se ficar em casa, a comer e a dormir, vendendo, a quem o buscava, o milho que herdara. As terras abandonadas foram perdendo o viço, e o mato crescendo vigoroso, em pouco tempo sufocou as sementeiras.

Uma manhã, ainda nos dias fartos, estava o soberbo e preguiçoso herdeiro a balançar-se na rede, quando um pobre homem passou, pedindo esmola.

Era um desgraçado que habitava a vizinhança, tendo apenas uma choça e alguns palmos de terra. O herdeiro, ouvindo a voz do pobre, longe de compadecer-se, sorriu e, por esmola, atirou-lhe, com desprezo, três grãos de milho. Foi-se o pobre sem dizer palavra e o preguiçoso ficou-se a rir balançando-se na rede. Correram tempos. Já o mato bravo chegava à casa e o rapaz, fiado sempre no paiol de milho, vivia descuidadamente, quando, recorrendo ao celeiro, achou-o vazio porque toda a provisão havia passado às mãos dos compradores.

Só então, compreendendo a sua miséria e sem ânimo de atirar-se ao trabalho, descorçoado, pôs-se a se lamentar e chorava, quando viu chegar, em formoso cavalo, um homem forte e bem posto que, ao dar com ele em tão miserável condição, deteve o animal e perguntou:

– Que tendes? Por que assim vos lamentais?

– Morro à míngua! – soluçou o infeliz. Tinha um sítio fértil e as ervas más tomaram-no. Tinha um paiol abarrotado de milho e esgotou-se. Nada mais possuo.

– A culpa é vossa, disse o cavalheiro. Julgando que nunca acabaria a herança que tivestes de vossos pais, abandonaste a terra que, dantes, não negava frutos.

Se vos não sentis com ânimo para cuidar do sítio, vendei-mo. A mim darão bom prêmio as terras que dizeis estéreis, e, como pegam com o meu sítio, faz-me conta comprá-las para dilatar minha lavoura.

Entremos em ajuste. E combinaram.

Justamente no dia em que o rapaz recebia do homem o preço estipulado, perguntou-lhe, o comprador:

- Sabeis com que dinheiro vos pago? Com o que me deram os três grãos de milho que, desprezivelmente, me atiraste. Levei-os comigo e, como não tinha ferramentas, com as próprias mãos, fiz uma cova na terra e a terra devolveu-me o depósito, muitas vezes dobrado. Tratando os grãos que vieram, consegui um canteiro, deu-me o canteiro uma roça, deu-me a roça um campo, e fui sempre trocando os lucros por novos benefícios: primeiro em sementes, depois em gado, depois em máquinas e, hoje, com eles, adquirei as terras de onde saiu o capital modesto com o que comecei a granjear fortuna.

“Vede agora o que fiz com três grãos de milho e perseverança, no trabalho, e comparai com o que acontece, não obstante haverdes possuído terras vastas e um grande paiol testado de cereal”.

“Não soubestes aproveitar os bens que herdastes e, mais uma vez, com a vossa desgraça, fica confirmado que a fortuna, seja embora incontável, cede à miséria quando é mal dirigida”.

“O ouro foge por entre os dedos como a água, e a terra é um cofre, seguro e maravilhoso, e restitui centuplica do o benéfico que se lhe faz”. Sem mais dizer – e dissera o bastante – o lavrador deu as rédeas ao cavalo, e foi-se. (SANTOS; SANTOS, (s.d.). p.183-184).

Nessa parábola há uma comparação entre dois momentos e é por esse movimento comparativo que a argumentação se sustenta.

2.2.4 Contexto de Produção

Como afirma Bakhtin (2003), sendo a linguagem essencialmente dialógica, os gêneros são usados no dia a dia e, de acordo com o contexto discursivo em que são utilizados, ocorrem mudanças que dão esse caráter de relativamente estável ao gênero, o que nos leva a analisar o contexto de produção das parábolas.

Ao identificarmos a parábola como um gênero discursivo, entendemos que seu contexto de produção variará conforme as necessidades enunciativas de cada época. Acompanhando as transformações na vida do homem, a parábola é um gênero que se adapta às diversas situações comunicativas em que é usada, em diferentes épocas, para diferentes fins. Hoje, a parábola é um texto voltado para a circulação em diferentes esferas, sendo encontrada desde as mais simples, como a do cotidiano, até as mais complexas, como a literária, a religiosa, a acadêmica e a jurídica.

Desse modo, seu contexto de produção não se restringe a um só meio, podendo variar nas diversas esferas em que é produzida. Todavia, embora circule em variadas esferas, as parábolas por serem textos que exigem uma construção arquitetada para que se atenda às características composicionais do gênero e ao mesmo tempo cumpra seu propósito comunicacional, são produzidas por pessoas que tenham, geralmente, um alto grau de instrução, dado que seu caráter exige processos de metaforização e de argumentação estabelecida, principalmente, pela comparação.

Ao promover ensinamentos e lições de moral, as parábolas são usadas em julgamentos por advogados e juízes; em igrejas por padres e pastores; em obras literárias entrecidas em outros gêneros e também no dia a dia, em casa, em reuniões familiares, etc. Entretanto, cabe ressaltar que, em muitas situações as parábolas são utilizadas por locutores que as tomam em seus discursos, mas que não as identificam como parábolas, por desconhecimento das características do gênero, como pudemos comprovar em nossos estudos sobre as narrativas parabólicas e em nossa prática de implementação da pesquisa.

De igual modo, muitas vezes os interlocutores, ou seja, para quem as parábolas são produzidas, não as identificam como parábolas, denominando-as por outros gêneros. Muitas vezes, tais interlocutores também não conseguem construir sentido moral para os textos, dada a complexidade do gênero. Tal situação conduz para que o produtor sempre leve em conta os seus interlocutores, buscando exemplificações voltadas a cada contexto, a cada época e lugar onde é produzido.

Ao tomarmos como exemplo, um texto produzido em um evangelho do Novo Testamento, encontramos marcas estilísticas, temáticas e estruturais que se justificam pela época em que foram produzidas. Se considerarmos a parábola bíblica, encontramos palavras como fariseus, escribas, deserto, entre muitas outras que marcam o estilo da época. Quanto à estrutura composicional e à temática notamos que são pertinentes ao contexto discursivo em que originalmente foram produzidas, embora até hoje sejam úteis pela universalidade alcançada, como já discutimos.

Hoje, as parábolas modernas que encontramos em obras literárias ou no dia a dia são constituídas a partir do contexto dialógico-interacional em que estão inseridas, pois mesmo que mantenham o amimetismo típico do gênero, as marcas culturais das condições de produção são apresentadas. Assim, as parábolas modernas abordam temáticas voltadas à realidade do contexto de produção, do mesmo modo, a estrutura composicional se adapta aos suportes textuais, pois muitas das parábolas atuais são veiculadas em redes sociais ou estão entretidas em outros gêneros, o que leva a algumas diferenciações das características das parábolas bíblicas. As marcas linguístico-enunciativas apresentam as variações mais marcantes se compararmos as narrativas bíblicas com as modernas, pois o estilo atual apresenta gírias e palavras que, antigamente, eram desconhecidas.

Isso porque, o enunciado concreto (texto oral ou escrito), segundo o Círculo de Bakhtin vai muito além de um fenômeno puramente linguístico ou textual, pois é a interação, as condições concretas da situação social e dos interlocutores que definem um enunciado e que o caracterizam, acima de tudo, como um fenômeno sociodiscursivo, já que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 p. 123, destaques do original).

Entendemos que a língua é muito mais que um simples processo de abstração linguística, a língua é social, é concreta, não é um produto acabado, pois se constitui a cada enunciação. Assim, essas características das narrativas parabólicas que acabamos de apresentar não são estáveis e fixas, pois ao passo que a parábola se presta a uma finalidade social, conforme a sociedade vai mudando o gênero também muda pois, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 124).

Em nosso trabalho, considerando o contexto histórico-cultural do cotidiano dos discentes, guiaremos nossa proposta de leitura e produção/refacção textual para temas voltados à atualidade. Não produziremos textos bíblicos, apenas os utilizaremos para o estudo das características do gênero e voltaremos nossa produção às necessidades enunciativas do contexto atual.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Após definirmos os objetivos de nossa pesquisa e o referencial teórico norteador desse trabalho, apresentamos nesta seção, a descrição dos procedimentos metodológicos adotados neste estudo.

Ao desenvolvermos uma pesquisa em Linguística Aplicada, em que o objeto de pesquisa se constitui a partir da linguagem como prática social no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, nosso propósito, como já foi dito, é desenvolver, aplicar e analisar os resultados de um encaminhamento didático partindo do gênero discursivo parábola. Para alcançar nosso propósito, utilizamo-nos da pesquisa qualitativo-interpretativa participante, cujas características da implementação vão ao encontro de nossas necessidades metodológicas, como veremos a seguir.

Desse modo, apresentamos nossas fontes de registros utilizadas para sustentar nossa pesquisa de maneira prática e verídica, bem como apresentamos como se deu o desenvolvimento de nosso estudo, considerando os imponderáveis da pesquisa que nos fizeram mudar nosso direcionamento diante de algumas situações.

Para que pudéssemos desenvolver nossa proposta didática, respaldamo-nos teoricamente no modelo metodológico das Sequências Didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), sobre a qual apresentamos neste capítulo, a esquematização e descrição de cada passo seguido. Por fim, desenvolvemos nossa Sequência Didática, a partir do gênero discursivo parábola proposta para o 9º ano do Ensino Fundamental.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVO-INTERPRETATIVA PARTICIPANTE

Nos últimos anos, no cenário educacional de Língua Portuguesa, muito se tem debatido acerca das relações (não) estabelecidas entre o setor acadêmico, produtor de uma enorme gama de trabalhos teórico-científico e a comunidade escolar propriamente dita, formada pelos graus de ensino fundamental e médio, como pode ser observado por nós que estamos tanto no processo de produção acadêmica, quanto em nossa prática de trabalho escolar diária. Diante disso, o maior desafio das atuais pesquisas na área da Linguística Aplicada tem sido a relação entre os estudos teórico-científicos e suas aplicações e contribuições para a realidade da sala de aula ou outros contextos em que os estudos são realizados como consultórios e comunidades, já que, segundo Signorini (1998, p. 101), os temas concernentes à Linguística Aplicada devem se voltar para “o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos”.

Nessa perspectiva, estão cada vez mais presentes na área educacional as pesquisas de natureza qualitativa, as quais, para Lüdke & André (2014), centram-se na compreensão da realidade estudada, exigindo, assim, a capacidade de observação e autorreflexão por parte do pesquisador. Diferentemente da pesquisa quantitativa, de cunho positivista, que se constitui pela análise dos dados com objetivos meramente estatísticos, a pesquisa qualitativa, com origem nas Ciências Sociais, centra-se no paradigma interpretativista, buscando compreender e interpretar os fenômenos que estão sendo estudados. Segundo Bortoloni-Ricardo (2008, p. 34),

A pesquisa qualitativa não se propõe a testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.

Assim, como a interpretação é o principal instrumento e objeto nessa abordagem, o pesquisador tem contato direto com a realidade, estando imerso no ambiente pesquisado e atuando como um interpretador, ao contrário da pesquisa quantitativa, na qual o pesquisador apenas analisa os dados. Bortoloni-Ricardo (2008, p. 32) afirma que:

Não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela), não é um relator passivo, mas um agente ativo.

Neves (1996) confirma que, nessa perspectiva, o pesquisador deve mergulhar no contexto natural da pesquisa para que se possa observar, registrar e, posteriormente, interpretar os fenômenos. Bodgan & Biklen (1998), ao discutirem a respeito desse tipo de pesquisa, apresentam cinco características essenciais aos estudos qualitativos: i) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento de dados, ii) dados descritivos, iii) maior ênfase no processo de pesquisa do que no produto, iv) preocupação em retratar a perspectiva dos sujeitos da pesquisa; e v) análise com enfoque indutivo.

Por essas características é que a pesquisa qualitativa, na área educacional, ao tratar de assuntos voltados para a sala de aula, como a relação aluno-professor e as novas metodologias de

ensino, muito tem a contribuir com as novas maneiras de se entender a educação, conforme afirma Vasconcelos (2002). Isso porque,

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais pesquisadores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Quando o professor imerge na realidade escolar, a fim de compreender e interpretar o seu fenômeno de estudo, surge um tipo específico de enfoque dado à pesquisa qualitativa, a investigação etnográfica. Trivínos (1987) reconhece a pesquisa etnográfica como uma forma específica de investigação qualitativa. Para ele,

A etnografia baseia suas conclusões nas *descrições* do real cultural que lhe interessa para tirar delas os *significados* que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos e o investigador a uma *participação* ativa onde se compartilham modos culturais (tipos de refeição, formas de lazer, etc.). Isto é, em outros termos, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender. Pelo menos, isto é o que o investigador intenta realizar. (TRIVIÑOS, 1987, p.121)

Assim, ao realizarmos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em sala de aula, o que pretendemos é interpretar processos que, para os indivíduos (professores) que participam da realidade todo dia, podem passar despercebidos ou não despertar reflexão. Desse modo, como professores e também pesquisadores, pretendemos refletir sobre uma prática para podermos colaborar significativamente, não só com a nossa própria ação docente, mas com outras que circundam nosso ambiente de trabalho, pois, como ressalta Bortoni-Ricardo (2000, p. 48): “Uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma teoria prática, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação.” O esquema a seguir melhor expõe esse processo entre a reflexão e a ação do professor pesquisador:



FIGURA 01: Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador.

FONTE: Bortoni-Ricardo (2008, p. 48)

Todavia, quando se objetiva desenvolver uma pesquisa etnográfica em ambiente escolar, não se trata simplesmente de um processo de compreensão e descrição do que existe no ambiente estudado, trata-se de levar o conhecimento científico ao encontro da prática efetiva, o que, segundo Magalhães (2008), constitui a etnografia crítica, pois ao inserir-se no contexto escolar, o professor-pesquisador, como um sujeito social, tem propósitos que transbordam a constatação, ao “refletir sobre as próprias ações simbólicas ou instrumentais, entender as contradições do processo social e transformar-se como resultado de um processo de conscientização sobre o relacionamento, propósito e ação” (MAGALHÃES, 2008, p.72).

Inseridos nessa perspectiva qualitativa desde a apresentação do nosso projeto de pesquisa ao pleitearmos uma vaga no Programa de Pós-Graduação, tínhamos a ideia de desenvolver uma pesquisa-ação que se caracteriza, segundo Anderson, Herr e Nihlen (1994), por ser uma pesquisa desenvolvida por profissionais em seu próprio local de trabalho. Assim, como já foi dito, após a elaboração de uma sequência didática para o gênero discursivo parábola, implementaríamos na nossa própria sala de aula, a fim de identificar como se dá o processo de apropriação das características do gênero, por meio de atividades de leitura, escrita e análise linguística.

Entretanto, ao começar o ano letivo de 2014, o fato de residirmos em uma cidade relativamente distante de Maringá e a necessidade de cursarmos três disciplinas por semestre, não nos permitiram assumir aulas de Língua Portuguesa, disciplina que apresenta uma carga horária elevada e exige o trabalho na escola todos os dias da semana. Assim, como as viagens para Maringá não possibilitaram a realização de uma pesquisa-ação, pelo fato de não termos uma sala de aula própria¹⁴ para implementarmos a pesquisa, mudamos nossa perspectiva, saindo da pesquisa-ação e

¹⁴ Quando propomos o projeto de pesquisa, em 2013, atuávamos como professora de Língua Portuguesa contratada pelo município de Santa Cruz do Rio Pardo (SP).

realizando, desse modo, uma pesquisa participativa/participante com intervenção, mantendo, desse modo, o enfoque qualitativo.

A pesquisa participativa ou participante, segundo Rizzini (1999, p. 38), surge da “compreensão de que problemas sociais devem ser refletidos a partir, e dentro da sua realidade, que é complexa e mutante”. Com o objetivo de intervir na realidade dos ambientes investigados, a pesquisa participante está ocupando cada vez mais espaço na área dos estudos das ciências sociais, pois neste método “o investigador sem dúvida, é um sujeito engajado no processo de melhoria de vida de algum grupo ou comunidade”. (TRIVIÑOS, 1987, p.142)

Classificada como uma metodologia alternativa por Demo (2005), a perspectiva participante garante uma união entre teoria e prática ao se constituir em uma estrutura metodológica pelo planejamento participativo. De acordo com o referido autor, a metodologia contempla três fases: i) o *autodiagnóstico*, no qual o pesquisador acumula e sistematiza dados de seus participantes; ii) a *estratégia de enfrentamento prático*, etapa em que os problemas detectados na fase anterior são estudados, discutidos, pesquisados, a fim de mudar a realidade, transformando teoria em prática e alcançando a iii) *necessidade de organização política*, que encerra a metodologia.

Assim, a pesquisa participante constitui-se como uma pesquisa prática, pois, segundo Demo (1981, p. 21), “é ligada a práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico”. Nessa perspectiva, a pesquisa participante, por meio da intervenção permite que o pesquisador leve a efeito seus construtos teóricos, objetivando modificações na prática estudada.

A partir dessas considerações, propomos nossa pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, sob o paradigma interpretativista por meio da modalidade de pesquisa participante com intervenção, consolidando nossa proposta de didatização do gênero discursivo parábola.

3.2 FONTES DE REGISTROS

Ao fazermos uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, nosso *corpus* de análise constitui-se de registros das aulas gravadas em áudio e vídeo, desenvolvimento de questionários, produção de diário escrito e de atividades didático-pedagógicas elaboradas exclusivamente para a implementação de nossa proposta.

Segundo Triviños (1987), essa possibilidade que o pesquisador qualitativo tem de fazer uso de diversos recursos para a realização de seu estudo é chamada de técnica da triangulação e ocorre porque, ao estar imerso na realidade pesquisada, o pesquisador passa a ser parte do que ele pesquisa e necessita de diferentes instrumentos de registros.

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciado por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59).

Assim, para fazer uma melhor e fidedigna reflexão das aulas implementadas, nosso primeiro recurso, foi a gravação, para que detalhes importantes, que no momento da aplicação não foram detectados, pudessem ser revistos e analisados posteriormente. Segundo Bortoni-Ricardo, (2008, p. 62), “a gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador ‘revisitar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo”.

Utilizamos, também, os questionários como instrumentos de registros, cuja utilização ocorreu de duas maneiras: inicialmente, elaboramos um questionário com dez questões (Apêndice D, página 168), uma objetiva e nove dissertativas, a fim de traçarmos o perfil da sala quanto à relação com a leitura e a escrita e aplicamos aos alunos. Em seguida, como gostaríamos de conhecer o perfil da sala quanto à mesma temática pela ótica do professor, desenvolvemos um questionário com quinze perguntas dissertativas (Apêndice E, página 171) e entregamos ao professor responsável pela disciplina de Língua Portuguesa da sala.

Tal instrumento foi de fundamental importância, pois consoante Triviños (1987, p.171), “as respostas dos questionários devem ser conhecidas e interpretadas antes da aplicação de outros instrumentos”. Desse modo, após a leitura dos questionários, obtivemos um panorama geral da sala quanto aos aspectos de leitura e escrita, o que nos permitiu ponderar a pertinência da implementação de nossa proposta àquela sala.

Outro recurso utilizado foi a produção de um diário de pesquisa, no qual todos os dias, ao sair da sala após a aplicação, dirigíamos à sala dos professores para tecermos as considerações quanto às atividades do dia. Esse instrumento de coleta de dados foi escolhido por nós devido ao fato de que

Os textos mais comuns que são incorporados aos diários são descritivos de experiências que o professor deseja registrar, antes que se esqueça de detalhes importantes. Sequências descritivas nos diários contém narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais. Esses detalhes podem ser muito importantes. (...) Além das sequências descritivas, constam também dos diários as sequências interpretativas, que contém interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando. A releitura das notas de um diário é muito útil porque pode propiciar a inclusão de mais detalhes que voltam à memória. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47).

Portanto, a partir de um procedimento reflexivo, os diários permitem ao pesquisador regressar aos procedimentos adotados e às ações ocorridas durante a aplicação, permitindo, assim, uma análise da prática de ensino proposta por ele, no nosso caso, o estudo do gênero parábola.

Por fim, consideramos os materiais didático-pedagógicos utilizados, ou seja, todo o conjunto de instrumentos utilizados para a implementação da proposta, pois por meio deles foi possível uma maior interpretação do modo como se deu a apropriação das características do gênero pelos alunos do 9º ano.

3.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Ao pensarmos o desenvolvimento de um encaminhamento metodológico para o gênero discursivo parábola, estávamos cientes da falta de materiais bibliográficos versando sobre as narrativas parabólicas em âmbito linguístico. Assim, no primeiro ano letivo do mestrado, em consonância com o curso das disciplinas, dedicamo-nos à compilação de textos teóricos abordando as parábolas e, ao fazermos isso, confirmamos nossa fala inicial de que, realmente, há muitos estudos sobre o gênero na área literária, mas no que diz respeito à sua constituição linguística, há escassez.

Diante disso, simultaneamente à busca de textos teóricos, começamos a coletar enunciados concretos do gênero parábola, com vistas a tecermos nossas considerações acerca das características composicionais do gênero.

Após estudarmos o gênero, bem como refletirmos os textos teóricos do Círculo de Bakhtin e de seus estudiosos, os quais trabalham a importância do ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros, passamos a estudar as metodologias de ensino que propiciam a didatização dos gêneros em sala de aula e elegemos utilizar como modelo didático, a proposta das Sequências Didáticas,

desenvolvidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), a qual descreveremos, no item 3.5, mais adiante neste trabalho.

Feita a eleição da proposta metodológica, passamos a desenvolvê-la para a implementação com a parábola. Simultaneamente à elaboração da proposta, submetemos nosso projeto de aplicação didática ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UEM), a fim de obtermos a permissão legal para a implementação prática de nosso projeto, garantindo o cumprimento dos padrões éticos no decorrer de nossa pesquisa, conforme orienta o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP).

Com a finalização da proposta e a aprovação de nosso projeto no Comitê de Ética, iniciamos o trabalho com a sala eleita e, durante esse processo, fomos colhendo informações e tecendo nossas considerações para posterior análise.

Antes da elaboração e implementação da proposta, para conhecermos os alunos, fizemos uma visita à sala no dia 28 de março de 2014, durante a aula de Língua Portuguesa. Essa visita teve por finalidade apresentar o projeto, contar um pouco sobre a pesquisa e perguntar se eles gostariam de participar do projeto, colaborando com a realização das atividades. Os alunos ficaram muito empolgados com o trabalho, fizeram muitas perguntas e sentiram-se felizes por terem sido escolhidos.

Nesse mesmo dia, entregamos os termos de autorização da pesquisa (Apêndice C, página 167), os quais, pelo fato de os alunos serem menores de idade, deveriam ser assinados pelos pais, que autorizariam, assim, a participação de seus filhos na pesquisa, bem como a gravação em áudio e vídeo das aulas, para análises posteriores. Uma semana depois, retornamos à escola para recolher os termos assinados e, diante do acordo de todos em participar da pesquisa, anunciamos que iniciariamos nossas atividades no segundo semestre, após o retorno do recesso escolar de julho.

Entretanto, ao retornarmos à escola no mês de agosto, a direção nos informou que somente poderíamos desenvolver nossa pesquisa mais ao final do ano, devido à realização de atividades especiais que estavam acontecendo na escola. Durante o segundo semestre, tentamos várias vezes iniciar o trabalho, mas fomos impedidos, pois os alunos estavam sendo preparados para a realização de uma avaliação de larga escala que seria aplicada no último bimestre na escola: a avaliação SARESP¹⁵.

¹⁵ O SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é uma prova externa aplicada anualmente desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para avaliar sistematicamente o Ensino Básico na rede estadual e municipal, com o objetivo de produzir um diagnóstico do ensino no Estado de São Paulo.

A escola deixou um tempo restrito e inferior ao combinado anteriormente e, por isso, a proposta teve que eliminar uma parte já prevista - a de passar da escrita coletiva para a individual. Isso porque, ao propormos uma atividade em sala de aula, por meio de um estudo de natureza etnográfica, estamos sujeitos aos imponderáveis da pesquisa. O termo “imponderáveis” é originalmente utilizado por Malinowski (1976), quando analisa metaforicamente as etapas do trabalho de campo. Segundo o autor, em uma observação participante efetiva, o pesquisador precisa fazer um levantamento objetivo dos dados imediatos do local, participando das ações práticas do cotidiano e de todas as atividades corriqueiras do local. Todas essas ações da vida real que Malinowski chama de “imponderáveis da vida real”¹⁶.

Desse modo, em nosso trabalho, utilizamos o termo para nos referirmos às práticas do cotidiano da realidade escolar que não estavam previstas em nosso cronograma inicial, mas que devido à realidade da comunidade escolar se fizeram presentes em nossa pesquisa, afetando-a de certo modo.

Assim, nosso efetivo trabalho na escola, iniciou-se no dia 14 de novembro de 2014, com a aplicação de um questionário contendo dez perguntas referentes aos hábitos de leitura e escrita dos participantes da pesquisa (Apêndice D, página 168). De posse dessas informações acerca dos alunos, entregamos um questionário elaborado exclusivamente para o professor de Língua Portuguesa da sala (Apêndice E, página 171), a fim de obter mais informações a respeito dos níveis de leitura e de escrita dos discentes.

No dia 17 de novembro de 2014, iniciamos efetivamente a implementação da sequência didática na sala de aula. Para a realização das nossas atividades ocupávamos sempre as duas últimas aulas do período, não importando qual fosse a disciplina do horário, o professor se retirava da sala, deixando os alunos e a sala sob a nossa responsabilidade, rotina que perdurou por oito dias letivos, período que durou nossa pesquisa e cujas datas serão mencionadas a seguir.

O fato de não trabalharmos nos dias da disciplina de Língua Portuguesa, como havia sido antes combinado com a escola, certamente afetou os resultados de nossa pesquisa, por um lado para melhor, pois necessitamos dar tarefas de casa e os alunos as realizaram com empenho, o que demonstrou o comprometimento deles com a pesquisa. Mas, por outro lado, afetou para pior também,

¹⁶ Este termo é originariamente utilizado por B. Malinowski, ao pesquisar a antropologia, que ao falar dos “imponderáveis da vida real” se refere às ações práticas, corriqueiras do nativo. Neste trabalho, utilizamo-nos deste termo para mencionar as mesmas práticas do cotidiano, porém este cotidiano não diz respeito à vida do nativo, mas a que o pesquisador está sujeito quando aplica algum dos métodos citados em seu ambiente de pesquisa, em nosso caso, na escola.

pois não tivemos várias semanas para desenvolvermos as atividades, influenciando no tempo de retenção dos conteúdos. Mais uma vez, os imponderáveis da pesquisa modificaram a dinâmica de nosso trabalho, mostrando que quando se trata de sala de aula, nem sempre o planejado pode ser executado, mas há formas variadas para se contornar a situação e atingir aos objetivos propostos.

Durante todos os dias de realização da pesquisa, conduzimos as atividades e os alunos foram extremamente colaborativos, concordando com a gravação das aulas e com a realização das atividades orais e escritas, fundamentais para a realização deste trabalho. No quadro a seguir, descrevemos sinteticamente, como foram realizadas as atividades durante a implementação de nossa proposta de estudo com o gênero parábola:

CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA		
DATA	ETAPA DO PLANO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
17/11/2014	Apresentação da Situação	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do gênero Parábola aos alunos; • Leitura de alguns textos pertencentes ao gênero; • Exposição da proposta a ser desenvolvida com os alunos.
18/11/2014	Apresentação da Situação	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero; • Atividades iniciais de pesquisa relacionadas às características do gênero¹⁷; • Produção de cartazes.
19/11/2014	Produção Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos cartazes produzidos no encontro anterior; • Organização de grupos; • Produção de parábolas.
20/11/2014	Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades relacionadas ao conteúdo temático do gênero e ao contexto de produção.
24/11/2014	Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhando a construção composicional do gênero.

¹⁷ Prevíamos, nesse encontro, realizar uma pesquisa no laboratório de informática da escola, mas o tempo não foi suficiente. Assim, tal atividade foi dada como tarefa de casa.

25/11/2014 e 26/11/2014	Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo das características relacionadas ao estilo da parábola.
27/11/2014	Produção Final	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão das características estudadas nos módulos • Refacção da produção inicial

QUADRO 02: Implementação da proposta metodológica

Fonte: A autora.

A seguir, apresentamos como se deu o processo de escolha da sala e a aplicação do questionário e da proposta, bem como a contextualização da unidade escolar.

3.4 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO

A instituição escolar eleita para a implementação da pesquisa foi a “Escola Municipal Prof. Arnaldo Moraes Ribeiro”, situada no Município de Santa Cruz do Rio Pardo, Estado de São Paulo. Fundada no ano de 1986, a instituição pertencia à rede estadual de ensino, sendo nomeada, à época, “Escola Estadual de Primeiro Grau Prof. Arnaldo Moraes Ribeiro”. Em 27 de abril de 1998, a instituição foi municipalizada, passando a ser coordenada pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz do Rio Pardo, recebendo, então, o nome que mantém até hoje: “E. M. E. F. Prof. Arnaldo Moraes Ribeiro”.

Atualmente, a escola oferece, em média, todos os anos, nos períodos matutino e vespertino, o Ensino Fundamental a 1000 alunos, moradores da zona urbana e rural da cidade, além de ofertar uma sala de Educação de Jovens e Adultos - EJA no período noturno. A escola é reconhecida, no município e região, como referência em ensino público de qualidade, ao desenvolver projetos de dança, leitura, jornal escolar, entre outras atividades extracurriculares. Pertencente à Diretoria de Ensino de Ourinhos, a escola destaca-se como uma das melhores desse núcleo, apresentando ótimos índices de desenvolvimento educacional.

Elegemos essa instituição escolar para nossa pesquisa pelo fato de já termos tido outras experiências de aplicação de projetos de Iniciação Científica nessa mesma escola, portanto conhecíamos a comunidade escolar e eles, o nosso trabalho com propostas teórico-metodológicas de leitura e escrita. Nossas experiências anteriores também nos proporcionaram o conhecimento da

rotina e da organização da unidade escolar, o que, nos ajudou sobremaneira no desenvolvimento das atividades.

Ao solicitarmos uma sala de 9º ano para a implementação de nossa proposta, dentre as três salas de 9º ano existentes na escola, nos foi concedida a turma B, no período matutino, composta pela média de alunos por sala, ou seja, 29 alunos, dentre eles 16 meninos e 13 meninas. A faixa etária dos alunos variava entre 14 e 16 anos, sendo 14 alunos com 14 anos, 14 na faixa etária de 15 e 01 aluno com 16 anos, portanto, com exceção de um aluno, a faixa etária é a esperada para a série. Assim ao atentarmos para o perfil da sala, observamos que a turma apresentava um desempenho satisfatório e produtivo, tanto que não possuía índices de repetência. Além disso, tal turma era considerada pelo professor de Língua Portuguesa e pela coordenação escolar uma das melhores da escola, muito participativa e comprometida com os projetos a eles direcionados.

Para traçar o perfil desses sujeitos e suas peculiaridades quanto à relação com a leitura e a escrita, analisamos algumas informações obtidas com a aplicação dos questionários. Apresentamos, a seguir, por meio de gráficos, a caracterização de nossos sujeitos, que corrobora a pertinência de nossa pesquisa nessa turma. Vale ressaltar que todos os alunos participantes responderam ao questionário, possibilitando-nos diagnosticar sua incursão em práticas de leitura e escrita até aquele momento, dando, com isso, substrato ao desenvolvimento de nossa proposta.

O primeiro ponto abordado no questionário diz respeito à preferência de leitura dos alunos. Considerando que as respostas eram dissertativas e que, por consequência, um aluno poderia indicar mais de um tipo de leitura de sua preferência, obtivemos os seguintes resultados:



GRÁFICO 01: Preferência de leitura.
Fonte: A autora.

Observamos que 24 alunos fazem menção a livros de literatura comercial¹⁸, sendo citadas obras como *The Walking Dead*, *Crepúsculo*, *Harry Potter*, entre outras; 10 apreciam a leitura de sites em internet e redes sociais e 7 alunos apresentam a leitura de jornais e revistas, como leituras que gostam de realizar. Diante disso, observamos que as práticas leitoras dos alunos envolvem significativas experiências de leitura em literatura, ainda que não seja voltada para os clássicos, os alunos apresentam interesse pela leitura literária, o que é um fator positivo para a implementação de nossa proposta, pois a parábola é um gênero que, embora circule em muitas esferas, a esfera literária é na sua principal circulação.

¹⁸ Utilizamos o termo literatura comercial para referirmo-nos à literatura de massa. Diferencia-se da literatura clássica pelo fato de que uma obra comercial é comercial porque foca-se inteiramente na absorção de leitores através de temas, por exemplo, polêmicos e ou de grande audiência, pensando somente no lucro. De nada, ou quase nada, vale, dentro de uma sociedade, dificilmente se tornara um clássico. Arthur Schopenhauer, em seu livro “A arte de escrever” (SCHOPENHAUER, 2006) esclarece que “Antes de tudo, há dois tipos de escritores: aqueles que escrevem em função do assunto e os que escrevem por escrever. Os primeiros tiveram pensamentos, ou fizeram experiências, que lhes parecem dignos de ser comunicados; os outros precisam de dinheiro e por isso escrevem, só por dinheiro. Pensam para exercer sua atividade de escritores. É possível reconhecê-los tanto por sua tendência de dar a maior extensão possível a seus pensamentos e de apresentar meias-verdades, pensamentos enviesados, forçados e vacilantes, como por sua preferência pelo claro-escuro, a fim de parecerem ser o que não são. É por isso que sua escrita não tem precisão nem clareza. Desse modo, pode-se notar logo que eles escrevem para encher o papel (...).” Assim, seguindo essa definição, classificamos que aqueles que escrevem em função do assunto são os autores pertencentes ao cânone da literatura clássica, enquanto que os segundos escritores apontados escrevem com intuito de vender, por isso a denominação literatura comercial.

Sobre a leitura de jornais e revistas, havia um questionamento específico, pois objetivávamos inteirar-nos cada vez mais sobre a experiência leitora de nosso público-alvo. A esse questionamento, 13 alunos responderam que não leem revistas e jornais, enquanto 16 alunos responderam afirmativamente. Podemos observar que ao tratarmos especificamente de jornais e revistas o número se elevou de 7 (na pergunta anterior) para 16 alunos, o que se justifica pelo fato de, no momento da aplicação do questionário, termos ressaltado aos alunos que todo tipo de revista contava, o que os fez lembrar das revistas voltadas ao público adolescente, muito apreciada, em especial, pelas meninas.



GRÁFICO 02: Leitura de revistas e jornais.

Fonte: A autora.

Aos alunos que responderam positivamente, perguntamos quais jornais e revistas eram lidos e pudemos observar a predominância de revistas do mundo adolescente que tratam de fofocas, moda, famosos, ou seja, coisas da cultura pop e, também, a menção aos jornais que circulam pela cidade, trazendo notícias da região, por serem os únicos jornais aos quais têm acesso.

Em seguida, com o intuito de investigar o quanto tais sujeitos eram incentivados a práticas de leitura em situações extraescolares, perguntamos aos alunos se, em suas casas, as pessoas costumam ler e o que elas leem. Para tal questionamento, obtivemos o seguinte resultado:



GRÁFICO 03: Hábito de leitura dos familiares dos entrevistados.
Fonte: A autora.

Podemos observar que 79,31% dos alunos, ou seja, 23 alunos possuem pessoas leitoras em casa, não hesitando em discorrer sobre as atividades de leitura que geralmente presencia seus familiares praticando. Nessa perspectiva, a grande maioria respondeu que as mães costumam ler livros de receitas e revistas, enquanto os pais estão habituados à leitura de jornais e cadernos esportivos. Alguns entrevistados citaram, ainda, os irmãos que geralmente leem livros literários, sites de pesquisas e redes sociais em geral.

Nesse viés, por ser a parábola um gênero muito encontrado na esfera literária, interessava-nos saber qual a relevância da leitura de textos clássicos e literários nessa turma, o que nos demonstrou que 41,37% da sala não aprecia esse tipo de leitura, como podemos observar:



GRÁFICO 04: Leitura de textos literários.
Fonte: A autora.

Segundo os 12 alunos entrevistados que responderam negativamente à pergunta, os textos literários são textos que possuem palavras difíceis, o que nos encaminha para a necessidade de trabalharmos essa questão da dificuldade de vocabulário nas parábolas escolhidas durante a análise. Além disso, geralmente, as parábolas ao serem textos demasiadamente extensos, faz com que elas se tornem textos desinteressantes aos olhos dos alunos dessa faixa etária. Todavia, os 15 alunos que afirmaram gostar de textos literários, argumentaram sobre a colaboração que estes textos proporcionam na leitura e escrita com aumento de vocabulário erudito, além de apresentar histórias envolventes.

Como nossa proposta de pesquisa aborda também a escrita, perguntamos aos alunos, em seguida, a respeito de seus hábitos de escrita.

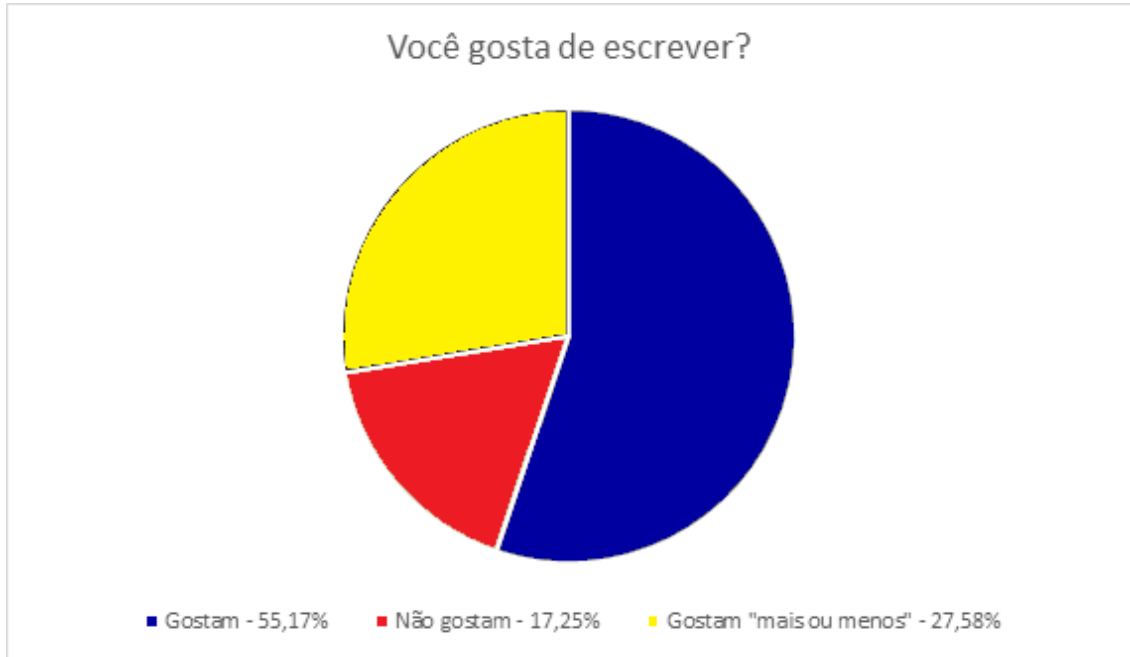


GRÁFICO 05: Gosto pela escrita.
Fonte: A autora.

Sobre gostar de escrever apenas 5 alunos afirmaram que não gostam de escrever, 8 disseram gostar “um pouco” de escrever, dependendo do gênero, enquanto, 16 alunos, a maioria da sala, responderam que gostam de escrever.

Assim, pudemos observar que somando aqueles alunos que gostam, que constituem a maioria, aos alunos que gostam “mais ou menos”, dependendo do gênero, haveria um ambiente propício para a produção do gênero, desde que com as atividades iniciais de motivação, apresentação de conteúdo e estudo sobre as narrativas parabólicas, conseguíssemos convencer os alunos que não gostam de escrever que a parábola é um gênero legal para se trabalhar.

Diante disso, perguntamos, então, aos alunos se havia algum texto que eles não sabiam produzir e que gostariam de aprender, buscando investigar qual o interesse da turma em atividades de escrita.



GRÁFICO 06: Interesse em atividades de escrita.
Fonte: A autora.

Os números demonstram que 69% da sala, ou seja, 20 alunos veem a prática da escrita como importante e têm interesse em aprender a produzir novos gêneros, citando até mesmo os textos que consideram difíceis ou que nunca tiveram contato com a composição, sobrepondo-se aos 9 alunos que não apresentam interesse em praticar a escrita de novos textos. Ademais, perguntamos, ainda, aos alunos, no questionário, quais eram os textos que eles se lembravam de já terem lido e produzido na escola e como resposta, a grande maioria da sala apontou as narrativas policiais, romances, contos, poemas e histórias em quadrinhos.

Diante dessas análises, concluímos que os alunos constituem uma turma que, na sua maioria, apresenta grande interesse pela leitura e escrita e que possui uma significativa experiência de leitura, ainda que de gêneros limitados. Corroborando o exposto, temos, também, os dados analisados a partir da leitura do questionário respondido pelo professor da turma. Segundo ele, os discentes apresentam bons níveis de leitura e escrita, sendo participativos e interessados nas aulas. Expõe, também, que as aulas de leitura e escrita, bem como as atividades gramaticais, são sempre trabalhadas a partir de um gênero, o que torna as aulas mais compreensíveis para os alunos.

Entretanto, apesar de ser uma turma com um bom nível, o professor ressalta que as maiores dificuldades da turma estão nos textos dissertativos e nos literários que, apesar de serem trabalhados em sala, explicados e contextualizados, ainda se apresentam como complexos aos alunos. Isso contribui para entendermos a importância e a relevância do desenvolvimento de nosso trabalho, pois

as atividades propostas com o gênero parábola atendem a turma quanto às dificuldades apontadas pelo professor, por ser um gênero argumentativo e literário.

3.5 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO MODELO METODOLÓGICO PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA

Neste trabalho, como já foi visto, adotamos a perspectiva bakhtiniana para o trabalho com os gêneros, o que nos leva, pelo viés teórico, ao conceito de gêneros discursivos. Entretanto, como modelo didático para instrumentalizar nosso percurso de desenvolvimento e implementação da proposta didática, apropriamo-nos das Sequências Didáticas (SD) que, elaboradas por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010), são constituídas nos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo.

O Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, proposto por Bronckart (1999), postula que os gêneros por serem produtos sócio-históricos são elementos explicativos da ação da linguagem. Para Bronckart (1999), as atividades humanas apoiam-se fundamentalmente nas atividades da língua, levando o homem a produzir ferramentas que lhes permitam, por meio da linguagem, transformar a natureza e o objeto.

Dentro dessa perspectiva, o gênero por si só não é um objeto de ensino, mas quadros de atividades sociais em que as ações de linguagem se realizam. Desse modo, segundo Machado (2005, p. 237), “o objeto real de ensino-aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que dominadas constituem as capacidades de linguagem”.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), ao promover atividades em sala de aula com base nos gêneros, estamos estimulando o desenvolvimento das *capacidades de linguagem* dos alunos. Tais capacidades abrangem: a) a *capacidade de ação*, entendida como a adaptação realizada pelo aluno, de um gênero a uma determinada situação comunicativa, que também pode ser denominada contexto imediato; b) a *capacidade discursiva*, que se trata da mobilização dos modelos discursivos; e c) a *capacidade linguístico-discursiva*, vista como o domínio do aluno de recursos e operações linguísticas que constituirão sua produção, adequando-a ao contexto.

No entanto, em nossa proposta metodológica, mesmo fazendo uso das SD, nosso objetivo não é trabalhar com as capacidades de linguagem, mas sim apenas adotar o modelo didático que, por se apresentar de maneira modular, se mostrou como o mais pertinente para nossa proposta de didatização do gênero discursivo parábola. Sabíamos, contudo, que nossa escolha deixaria de lado

preceitos do ISD mas, como já dissemos, apropriamo-nos do modelo das SD, para traçarmos, metodologicamente, nosso percurso de implementação da parábola numa perspectiva bakhtiniana.

A SD se caracteriza por ser um conjunto de atividades escolares organizadas, sistematicamente, a partir de um gênero oral ou escrito. O ensino por meio das sequências didáticas objetiva proporcionar ao aluno um maior domínio dos gêneros, das suas características e de seus usos em determinadas situações de comunicação.

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre aqueles públicos e não privados. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 83).

As sequências didáticas são divididas em quatro etapas. A primeira delas, que serve como uma contextualização do assunto, denomina-se *Apresentação da situação*. Nessa etapa, os alunos são apresentados ao gênero que será trabalhado durante toda a sequência e expostos a um projeto de produção desse gênero. É um momento muito importante, no qual o aluno deve receber indicações a respeito da função/finalidade social do gênero que será abordado, os temas abordados pelo gênero; quem, quando e onde o gênero é escrito, quem são as pessoas que leem aquele gênero e com qual objetivo, qual o suporte do gênero, entre outras questões que podem ser abordadas a fim de expor ao aluno o que se pretende realizar.

A segunda etapa da sequência é a *Produção inicial*, na qual, após ser feita uma contextualização do gênero em estudo, o professor encaminhará os alunos para a primeira produção, que permitirá que o professor identifique as capacidades que os alunos já dispõem e os pontos que necessitam de direcionamentos específicos. O professor obtém, assim, “informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 87).

Em seguida, temos os *Módulos*, nos quais se desenvolvem os problemas que foram detectados na primeira produção. Nesse momento, por meio de atividades e estudos, o professor trabalhará as deficiências detectadas no primeiro texto. É o momento de possibilitar ao aluno os

subsídios necessários para que, por meio da mediação do professor, identifique as características do gênero em estudo.

Por fim, a *Produção Final* possibilita ao aluno pôr em prática todas as noções e instrumentos trabalhados nos *Módulos*, visto que, nessa etapa, depois de realizar todas as atividades ofertadas no decorrer da SD, o aluno (re)constrói os conhecimentos e conceitos por meio de retomadas e confrontos de conhecimentos que já possuía e tudo aquilo que ele aprendeu com o desenvolvimento do trabalho. Assim, nessa última etapa, o aluno vai expor tudo aquilo que aprendeu, permitindo que o professor realize uma avaliação final do produto e do processo.

Além disso, esta etapa da SD promove no aluno uma autorreflexão das atividades executadas, Marcuschi (2008, p. 216) salienta que na Produção Final “o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele poder ser produzido”.

O diagrama a seguir demonstra esquematicamente como a metodologia é estruturada:

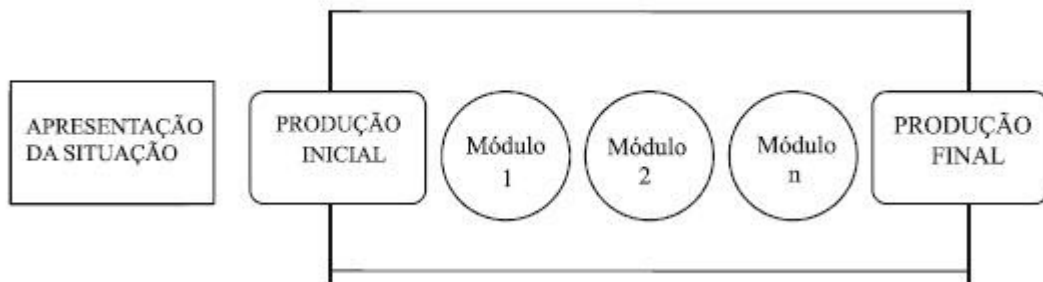


FIGURA 02: Esquema da Sequência didática
Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010, p. 83)

Ao sugerirem tal modelo de organização, os teóricos genebrinos apontam, ainda, alguns princípios teóricos que devem ser observados quanto ao procedimento de uma SD. Desse modo, Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010) assinalam que as *escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas*, acompanhadas das *finalidades gerais*, são os quatro princípios teóricos que devem ser observados na elaboração de uma SD.

As *escolhas pedagógicas* dizem respeito às possibilidades de diversificação de atividades, visando conceder a todos os alunos a chance de se apropriar do conhecimento proposto por tal transposição didática. Já as *escolhas psicológicas* remetem-se ao fato de as atividades levarem os

alunos a uma maior consciência sobre o comportamento da linguagem, propiciando instrumentos de linguagens aos alunos que concebiam as atividades de produção de textos orais ou escritos como algo superior à colocação de palavras.

É nessa perspectiva que propõem as *escolhas linguísticas*, segundo as quais os alunos utilizam os instrumentos linguísticos e percebem que a língua se adapta às diversas situações de comunicação, abandonando a ideia de que a língua seja um objeto único. É desse modo que perceberão que há formas linguísticas relativamente estáveis usadas para a comunicação, os gêneros discursivos, que se adaptam a cada situação de comunicação, chegando, então, ao quarto princípio, as *finalidades gerais*, que objetivam preparar o aluno para ter consciência de seu comportamento de linguagem, agindo em situações diversas de comunicação.

Assim, acreditamos que as Sequências Didáticas atendem à nossa perspectiva por permitir um trabalho global com os gêneros discursivos possibilitando, assim, atividades que contemplem leitura, produção textual e análise linguística. Como vimos, os procedimentos de uma SD têm um caráter modular, apresentando etapas com tarefas específicas, trabalhando as dificuldades dos alunos juntamente com situações concretas de produção textual oral e escrita. Segundo Dolz e Schneuwly,

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 43).

Nessa perspectiva, apresentamos, a seguir, nossa proposta para o estudo do gênero discursivo parábola, elaborada seguindo a metodologia das SD.

3.5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O GÊNERO DISCURSIVO PARÁBOLA: CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO EM SALA DE AULA

Como vimos, as sequências didáticas objetivam apresentar os gêneros discursivos aos alunos por meio de um processo de atividades mediadas que conduzem à apropriação das características do gênero. Nesse processo, os alunos são confrontados com os gêneros e, por meio das estratégias de ensino propostas pela SD e pelas capacidades de linguagem dos alunos, os gêneros, que são objetos de aprendizagem, são reconstruídos para que suas particularidades sejam assimiladas.

Com o objetivo de investigar e analisar como se dá a apropriação das características do gênero parábola em sala de aula, desenvolvemos a proposta metodológica apresentada a seguir, com base nos apontamentos das Sequências Didáticas. Na apresentação de nossa proposta, ressaltamos seu caráter didático mostrando todas as indicações necessárias aos alunos e ao professor.

Apresentação da Situação

Nota para o professor: As atividades a seguir devem ser feitas oralmente.

- a) Pessoal, todos os dias tomamos contato com uma infinidade de textos. Desde a hora que acordamos até a noite, usamos textos para nos comunicar de forma oral ou escrita e, de acordo com a situação, escolhemos qual texto deve ser usado. Por exemplo, se precisamos fazer um bolo e não sabemos como, a que vamos recorrer?
- b) Se compramos um jogo novo e não sabemos como usá-lo, o que vamos fazer?
- c) Percebemos, então, que os textos falados e escritos nos permitem tanto nos comunicar quanto aprender coisas novas. Pois bem, falando em ensinar e aprender, não é só na escola que isso acontece, não é mesmo? A todo momento em nossa vida, estamos aprendendo e ensinando, pois todas as pessoas têm algo para compartilhar. Entretanto, há pessoas como uma enorme facilidade para compartilhar ensinamentos, usando historinhas para transmitir lições de vida e fazendo isso de maneira extraordinária. Quem aqui na sala conhece alguém assim? Vocês já ouviram essas historinhas? Onde? Alguém consegue contar uma?

Nota para o professor: Certamente, os alunos falarão de seus avós, e, talvez, possam se lembrar de líderes religiosos.

- d) Então, turma, como são essas histórias que nos passam ensinamentos? Como são os

personagens? E o nome delas, como elas são chamadas?

Nota para o professor: É provável, neste momento, que os alunos se lembrem com mais facilidade dos gêneros fábula ou conto de fadas, a primeira por possuir grande familiaridade com as parábolas e o segundo por também apresentar um caráter educativo.

e) Muito bem, pessoal! Essas histórias são profundamente ensinadoras! Agora vou ler uma história para vocês, quero que prestem muita atenção e me digam se já a ouviram em algum lugar.

Nota para o professor: Fazer a leitura do texto a seguir, prestando muita atenção à entonação para que o texto seja bem entendido.

O Filho Pródigo

Um certo homem tinha dois filhos. E o mais moço deles disse ao pai: Pai, dá-me a parte da fazenda que me pertence. E ele repartiu por eles a fazenda. E, poucos dias depois, o filho mais novo, ajuntando tudo, partiu para uma terra longínqua e ali desperdiçou a sua fazenda, vivendo dissolutamente. E, havendo ele gastado tudo, houve naquela terra uma grande fome, e começou a padecer necessidades. E foi, e chegou-se a um dos cidadãos daquela terra, o qual o mandou para os seus campos a apascentar porcos. E desejava encher o seu estômago com as bolotas que os porcos comiam, e ninguém lhe dava nada. E, tornando em si, disse: Quantos jornaleiros de meu pai tem abundância de pão, e eu aqui pereço de fome! Levantar-me-ei, e irei ter com meu pai, e dir-lhe-ei: Pai, pequei contra o céu e perante ti; Já não sou digno de ser chamado de teu filho; fazei-me como um dos teus jornaleiros. E, levantando-se, foi para seu pai; e quando ainda estava longe, viu-o seu pai, e se moveu de íntima compaixão, e, correndo, lançou-se-lhe ao pescoço e o beijou. E o filho lhe disse: Pai, pequei contra o céu e perante ti, e já não sou digno de ser chamado teu filho. Mas o pai disse aos seus servos: Trazei depressa o melhor vestido, e vesti-lho, e ponde-lhe um anel na mão e alparcas nos pés; E trazei o bezerro cevado, e matai-o; e comamos e alegremo-nos; porque este meu filho estava morto e reviveu, tinha-se perdido e foi achado. E começaram a alegrar-se (Lc 15:11-24).

f) E aí, turma, alguém já leu ou ouviu esse texto ou algo parecido em algum lugar?

Nota para o professor: Possivelmente, se lembrarão da igreja. Promover uma discussão para se chegar ao nome do gênero.

g) Pessoal, o texto lido passa uma moral também, assim como a fábula, não é mesmo? Mas nós

podemos dizer que se trata de uma fábula? Por quê? Alguém sabe o nome dado a esses textos?

Nota para o professor: Pode ser que algum aluno saiba pelo contato com o ambiente religioso, mas caso não saibam expor o nome do gênero aos alunos.

h) Temos então uma parábola! Alguém já havia ouvido esse nome antes?

i) O exemplo lido é do âmbito religioso, mas vocês sabiam que esses textos não existem somente com a temática religiosa? Eu tenho aqui outro texto para ler com vocês. Vamos lá?!

Nota para o professor: Fazer a leitura do texto a seguir.

O catador de papel

Certa vez, um menino catador de papel, realizando seu trabalho diário pelas ruas da cidade, chegou a um estabelecimento muito bonito e grande, repleto de pessoas bem vestidas e pensou consigo: “Aqui deve haver muitas caixas vazias. Após o expediente voltarei para falar com o dono para pedir-las a fim de que possa vendê-las”.

Quando o comércio fechou, o menino voltou à loja e viu um senhor muito alinhado na porta despedindo-se dos visitantes. Aproximando-se, disse:

– Senhor, posso falar com o dono da loja?

– Sou eu mesmo. O que você quer? - respondeu desconfiado o empresário.

– Gostaria de saber se o senhor poderia dar-me aquelas caixas para eu vendê-las. O empresário, raivoso, enxotou o menino aos gritos, ameaçando chamar pela polícia, pois não tolerava pedintes em sua loja.

O garoto apanhou seu carrinho de papel e saiu, resignado e muito triste. Porém, alguns metros adiante, ouviu gemidos muito fortes vindos da loja. Correu até lá e encontrou o empresário caído no chão, acometido por um enfarto. O menino clamou por ajuda, mas ninguém o escutou. Então, desocupou seu carrinho de papel e com muita dificuldade colocou o moribundo dentro. Correu até o hospital mais próximo e a vida do empresário foi salva.

Dias depois, o menino passava em frente à loja e o empresário foi ao seu encontro:

– Meu jovem, venha cá. Hoje quero que você vá até minha casa para eu lhe agradecer pelo que fez por mim.

O menino foi recebido com um grande banquete como gesto de agradecimento. Após a sobremesa, o empresário chamou-o até um galpão onde encontravam-se iates, carros importados e outras riquezas, todas embaladas em grandes caixas. Disse ao garoto:

– Escolha o que você quiser deste galpão.

– Qualquer coisa mesmo? - perguntou-lhe o menino.

– Sim.

O menino pensou, pensou e disse...

– Eu quero as caixas que estão envolvendo tudo o que está no barracão.

O empresário, não compreendendo, satisfez seu pedido.

Passados dez anos, o empresário encontrou o menino, agora um jovem bem arrumado e aparentando estar muito bem de vida.

O empresário, que ficara intrigado com o desejo do garoto na época, perguntou-lhe nesta oportunidade:

– Por que você não escolheu um iate ou carro ou outro objeto valioso?

O menino respondeu-lhe:

– Porque para a meta que eu havia traçado para a minha vida, as caixas garantiriam o meu futuro. Com elas paguei por meus estudos, tornei-me diretor da empresa de reciclagem na qual trabalhava e com o curso de engenharia que concluí, desenvolvi um projeto inovador na área que me proporcionou o sucesso.

Autor: Maurício Wosniacki

Disponível em:

<http://www.tomcoelho.com.br/index.aspx/s/Parabolas_Exibir/49/O_catador_de_papel- professor>.

Acesso em: 27 jul. 2016.

j) E aí, o que vocês acharam, é parecido ou não com o primeiro? Por quê? O que eles têm em comum?

Nota para o professor: Nesse momento, ainda que oralmente, ir levantando com os alunos as características do gênero.

k) Turma, vocês sabiam que as parábolas também são usadas por autores clássicos da nossa literatura? Vocês se lembram de ter lido algum livro que apresentasse uma história como essas que nós lemos?

l) Preciso de um voluntário! Quem se habilita a ser o nosso grande orador e ler para a sala uma parábola do grande escritor Machado de Assis?

Nota para o professor: Escolher um aluno para fazer a leitura do seguinte texto.

Supõe tu um campo de batatas e duas tribos famintas. As batatas apenas chegam para alimentar uma das tribos, que assim adquire forças para transpor a montanha e ir à outra vertente, onde há batatas em abundância; mas, se as duas tribos dividirem em paz as batatas do campo, não chegam a nutrir-se suficientemente e morrem de inanição. A paz, nesse caso, é a destruição; a guerra é a conservação. Uma das tribos extermina a outra e recolhe os despojos. Daí a alegria da vitória, os hinos, aclamações, recompensas públicas e todos os demais efeitos das ações bélicas. Se a guerra não fosse isso, tais demonstrações não chegariam a dar-se, pelo motivo real de que o homem só comemora e ama o que lhe é aprazível ou vantajoso, e pelo motivo racional de que nenhuma pessoa canoniza uma ação que virtualmente a destrói. Ao vencido, ódio ou compaixão; ao vencedor, as batatas". (ASSIS, 1979, p. 648-649).

m) Pessoal, nessa pequena discussão vocês devem ter percebido que vamos estudar a parábola.

Passo a passo, vamos estudar as formas de composição, as características desse texto e ao final vamos produzir a nossa coletânea de parábolas! E aí, vocês encaram o desafio?

Nota para o professor: O professor deverá entregar um caderno a cada aluno¹⁹, para que eles possam realizar as atividades até o final do projeto.

n) Pessoal, como vimos, vamos trabalhar com a parábola. Só para lembrarmos, quem é capaz de me explicar o que é uma parábola?

Nota para o professor: Motivar uma discussão e dividir a sala em grupos. Em seguida, conduzir a seguinte atividade para que seja realizada no laboratório de informática.

o) Turma, agora, vocês terão uma missão para tarefa de casa. Por meio de uma pesquisa na internet, vamos buscar informações a respeito das parábolas! Muita atenção, pois vamos ter que pesquisar os seguintes pontos:

- O que é uma parábola?
- Como são os personagens de uma parábola?
- Quais são os tipos de parábolas que existem?
- Para que servem as parábolas?
- Onde as parábolas são usadas? Em que situações?
- Pesquise e escolha uma parábola para apresentar a seus amigos.

Nota para o professor: Cada grupo ficará responsável por pesquisar um dos tópicos acima. Na aula seguinte, o professor motivará a socialização das respostas. Depois da discussão, o professor deverá distribuir cartolinas para que juntos os alunos confeccionem cartazes para serem afixados na sala com as informações pesquisadas por eles.

p) Muito bem, pessoal! Quais foram as informações que vocês encontraram?

q) Com base nessas informações e em nossas discussões anteriores, qual é, em sua opinião, a

¹⁹ A decisão de entregar um caderno para cada aluno foi uma questão metodológica adotada para facilitar o processo de análise dos resultados da proposta. Assim, o professor que for utilizar essa mesma proposta em sua sala de aula não é obrigado a adotar um caderno exclusivamente para o seu trabalho.

importância das parábolas na sociedade atual?

r) Como vimos, as parábolas tratam situações cotidianas de maneira metafórica. Entretanto, nem todas as parábolas possuem fácil entendimento, pois, muitas vezes, ao ilustrar uma situação, usam demasiadas palavras no sentido conotativo, ou seja, exigem uma interpretação que vai além da acepção da palavra no sentido literal. Vocês consideram que a maioria das parábolas, principalmente as bíblicas, são facilmente entendidas por todas as pessoas?

s) Por que vocês acham que as pessoas sentem dificuldades para inferir além do que está escrito?

Produção Inicial

a) Nas aulas anteriores, pudemos discutir e estudar um pouquinho mais sobre as parábolas! Agora, chegou a hora de colocarmos a mão na massa e produzirmos nossos primeiros textos. Para isso, vamos formar, novamente, os grupos que formamos inicialmente.

Nota para o professor: Organizar a formação dos grupos e, em seguida, encaminhar, na lousa, os pontos que devem ser anotados por todos os grupos para a elaboração das produções:

b) Turma, antes de iniciarmos nossos textos, precisamos definir alguns pontos:

- Quais são os temas que podemos trabalhar em nossas parábolas?
- A quem se dirigirão nossas produções?
- Que forma assumirá nossas produções?

Nota para o professor: Após essa discussão, cada grupo definirá seu tema para iniciar o processo de produção. Para auxiliar a produção, o professor deverá levar algumas parábolas para os grupos fazerem a leitura e servir como apoio para os alunos.

É essencial, também, a mediação do professor nesse momento, já conduzindo os alunos a identificarem as marcas características dos gêneros, tais como expressões próprias, tempos verbais utilizados, personagens etc.

Módulo 01

Nota para o professor: A partir da Produção Inicial, o professor já sabe quais são as maiores dificuldades dos alunos com relação à produção do gênero, o que possibilita a intervenção do professor por meio de atividades que trabalhem as dificuldades encontradas.

a) Na aula passada, produzimos nossas parábolas. Agora, que tal apreciarmos as produções de nossos colegas?

Nota para o professor: Formar os grupos novamente e entregar as parábolas, distribuindo a produção de um grupo para o outro, para que o outro grupo leia e faça as atividades relacionadas ao conteúdo temático. Cada grupo fará a leitura silenciosa, discutirá entre si e responderá as seguintes questões:

b) Sobre o que fala o texto? Ou seja, qual é o tema²⁰?

c) Você acredita que a escolha desse tema foi por acaso ou os autores objetivavam transmitir algo para seus leitores?

d) Esse tema tratado no texto lido é um tema importante somente hoje, no momento da produção ou é um tema que será de entendimento em qualquer época que for lido? Por quê?

Nota para o professor: Enquanto os alunos fazem a leitura e respondem às questões, o professor deve caminhar pelos grupos, mediando as respostas. Quando todos os grupos terminarem as atividades, o professor deverá dar início à socialização das respostas.

e) Pessoal, nesse momento cada representante de grupo fará a leitura em voz alta para toda a sala. Em seguida, vamos ver como cada grupo respondeu às questões e discutir com a sala.

Nota para o professor: Durante o processo de leitura, o professor deverá, de maneira mediativa, ir conduzindo a compreensão daquilo que é concernente ao conteúdo temático de uma parábola. Após a discussão de todas as parábolas, o professor deverá ir até a lousa para sistematizar o que foi absorvido pelos alunos com relação ao conteúdo temático do gênero.

²⁰ Adotamos o vocábulo “tema” para especificar essa pergunta porque é como os alunos estão acostumados a chamar, aproximando “tema” de “assunto”. Temos ciência que dentro do estudo das dimensões bakhtinianas, o tema não é o assunto sobre o qual se trata o texto.

f) Vamos, então, sistematizar e anotar em nosso caderno quais são as características quanto ao conteúdo temático de uma parábola.

Módulo 02

a) Na nossa última aula, trabalhamos a respeito do conteúdo temático da parábola. Sem olhar nas nossas atividades passadas, vocês escreverão em seus cadernos tudo que vocês lembrarem e que acharem importante com relação ao conteúdo temático desse gênero.

Nota para o professor: Essa atividade inicial deverá ser feita individualmente no caderno. Após todos responderem, fazer uma socialização rápida oralmente para ver se houve a fixação dos elementos mais importantes. Terminada essa introdução, novamente o professor deverá formar os mesmos grupos e distribuir uma nova parábola escrita por um grupo diferente da trabalhada pela equipe no módulo anterior.

b) Que tal analisarmos agora como as parábolas se constroem? Vamos lá?! Façamos, primeiro, a leitura da parábola para iniciarmos nossas atividades.

Nota para o professor: Os enunciados das atividades a seguir deverão ser impressos e colados em todos os cadernos. Os alunos discutirão em grupos, mas todos deverão produzir suas respostas nos cadernos.

c) Podemos perceber que as parábolas são textos escritos em prosa, ou seja, são narrativas escritas em linhas retas, sem rimas. A história que vocês leram é uma narrativa curta. Por que vocês acham que as parábolas não são textos longos?

d) Como vimos, as parábolas objetivam passar ensinamentos e assim como as fábulas apresentam sempre uma moral. Todavia, ao contrário das fábulas que quase sempre apresentam a moral explícita, nas parábolas o ensinamento moral apresenta-se diluído no texto, de maneira implícita. Você conseguiu identificar a moral no texto lido?

e) Por falar em fábulas, vocês que já estão no 9º ano, certamente já viram muitas delas e sabem, como já discutimos, que nelas os personagens são sempre animais. Já nos textos que estamos estudando, as parábolas, como são os personagens?

f) Esses personagens possuem nomes próprios? Por quê?

- g) No texto que vocês estão lendo, é possível identificar com exatidão a data em que ele ocorreu? E o lugar onde se passou a história?
- h) Por que vocês acham que o tempo e o espaço são apresentados dessa maneira nas parábolas?
- i) E quanto ao título, vocês o consideram adequado à temática tratada na narrativa?

Módulo 03

Nota para o professor: As atividades que seguem devem ser feitas de maneira escrita no caderno e individualmente. Entretanto, os grupos devem ser formados e as parábolas produzidas pelos alunos distribuídas para que possam refletir em conjunto.

Pessoal, nós já estamos ficando craques nas parábolas, não é mesmo? Já sabemos sobre os assuntos tratados nesses textos, a estrutura composicional, ou seja, aquilo que tem e o que não tem em uma parábola e, agora, que tal estudarmos um pouquinho mais a respeito das marcas linguísticas desses textos?!

a) Vocês estão lembrados que na língua portuguesa temos alguns recursos que nos permitem usar a palavra de maneira figurada? São as chamadas figuras de linguagem utilizadas para tornar mais expressivo o conteúdo transmitido, explorando sempre o sentido conotativo das palavras, ou seja, o sentido que vai além daquilo que encontramos no dicionário. Observe dois exemplos de figura de linguagem:

Maria é como uma flor- Comparação (há a presença do elemento comparativo “como”)

Maria é uma flor- Metáfora (não há o elemento de comparação explícito na frase)

Na parábola em estudo, você conseguiu identificar metáforas ou comparações?

Agora, a partir do tema e dos personagens explorados na parábola em estudo, vocês terão como desafio montar duas frases: uma contendo uma metáfora e outra contendo uma comparação. Lembrem-se de que elas devem estar relacionadas à parábola em estudo! Mãos à obra!

b) Existem palavras na nossa língua que usamos para caracterizar os substantivos, atribuindo-lhes modos peculiares de ser. Quando usamos um adjetivo, avaliamos o sentido do texto pois não

podemos negar a alteração de sentido quando dizemos “a mulher morreu” e “a mulher boa e caridosa morreu”. Na parábola em estudo há a presença de adjetivos? Muitos ou poucos? Vocês consideram importante o uso de adjetivos nesse gênero? Por quê?

c) Falando em adjetivos, ainda, já sabemos que eles acompanham os substantivos, mas será que há uma ordem específica para os adjetivos, ou seja, eles devem vir antes ou depois dos substantivos?

Nota para o professor: Motivar uma discussão acerca do uso dos adjetivos, lembrando que esse é um assunto já visto por eles. Após a discussão continuar a explicação com os exemplos:

Observem as seguintes frases:

“Certa vez, o monge ao caminhar encontrou uma criança pobre...”

“Certa vez, o monge ao caminhar encontrou uma pobre criança...”

Como pudemos comprovar, os adjetivos podem ser pospostos aos substantivos, como no primeiro exemplo, ou antepostos aos substantivos, como segundo caso, sem ocorrer desvios gramaticais. As duas frases apresentam o mesmo significado? Em caso negativo, qual o sentido de cada uma delas? Discuta com seus colegas de grupo e escrevam suas considerações.

d) Agora que vocês já sabem que o adjetivo pode aparecer antes ou depois do substantivo ao qual faz referência, devem ter percebido também que dependendo da sua posposição ou anteposição, os adjetivos mantêm seu sentido próprio, como na primeira frase, em que pobre está no sentido do dicionário, ou seja, no sentido denotativo; ou alteram seus sentidos para o lado conotativo, como no segundo exemplo, em que pobre está no sentido de uma criança carente que não necessariamente precisa ser pobre no sentido denotativo. Nos exercícios anteriores vocês constataram se havia ou não a presença de adjetivos na parábola em estudo, agora releiam o texto, identifiquem as frases que contém adjetivos, transcrevam-nas e expliquem o efeito de sentido desenvolvido pelo uso do adjetivo. Caso a parábola não possua adjetivos, vocês terão como desafio enriquecer o texto acrescentando alguns adjetivos e explicando qual a importância do uso dessas palavras para o sentido da parábola.

e) Já falamos sobre os adjetivos e, agora, vamos falar sobre os verbos. Vocês, que já estão no 9º ano, estão “carecas” de saber o que são verbos, não é mesmo? Mas... É sempre bom revisar! Os verbos são usados para indicar ações presentes, passadas ou futuras, que demonstram certeza, dúvida ou ordem, expressas por uma pessoa verbal. Façam a leitura da parábola pesquisada, prestando muita atenção nos verbos. Qual o tempo verbal que predomina no texto? E o modo verbal? Por que vocês acham que o autor se utilizou desse tempo e modo verbal?

Nota para o professor: Entregar aos alunos as parábolas pesquisadas por eles inicialmente para que possam analisar o uso de verbos.

f) Vamos, agora, ler uma parábola escrita pelos nossos colegas e atentar aos verbos, identificando em que tempo e modos eles estão. Não é necessário copiar os verbos, basta que vocês analisem oralmente cada um deles e, depois, anotem o tempo e modo verbal predominante.

Nota para o professor: Distribuir, agora, outra parábola de autoria da sala. Atentar para que cada grupo trabalhe uma parábola de um grupo que ainda não trabalhou.

g) As parábolas pesquisadas e as parábolas produzidas por seus colegas possuem o mesmo tempo verbal?

h) Vocês se lembram do propósito comunicacional da parábola que já estudamos em aulas anteriores? Qual é? Considerando esse propósito comunicacional, como nós podemos justificar o emprego dessa escolha de tempo e modo verbal?

Produção Final

Nota para o professor: Antes de iniciar a produção, distribuir uma folha a cada aluno e pedir para que respondam aos seguintes pontos que servirão como um guia na produção do gênero. Após responder, a folha deve ser colada no caderno.

- O que é uma parábola?
- Sobre o que uma parábola pode falar, ou seja, que assuntos que podem ser abordados nesses textos?
- Como as parábolas se apresentam? Como é formado seu arranjo textual?
- Quais são as marcas linguísticas predominantes no gênero?

Turma, chegou a hora de colocarmos em prática tudo o que aprendemos! Durante nossas aulas, vocês já devem ter ficado pensando em um assunto que vocês gostariam de trabalhar, após ter lido e ouvido muitas parábolas! Pois então, vamos lá! Escolham um tema, atentem às características que aprendemos e que acabamos de revisar e mãos à obra! Caprichem, hein!

Nota para o professor: Como são duas aulas, é provável que todos terminem as produções em sala, mas caso não terminem a produção pode ser terminada em casa. Recolher as produções prontas para distribuí-las novamente na próxima aula para o processo de revisão dos textos.

Pessoal, muito bem, agora que já produzimos nossos textos, precisamos saber se nossos interlocutores, ou seja, as pessoas que lerão nossos textos entenderão. Para isso, cada um vai ler o texto de um amigo e fará de conta que é o professor, indicando pontos que precisam ser revistos!

Nota para o professor: Esse é momento de correção das produções. Assim como todo o processo foi interativo, o momento de revisão também será. O professor deve distribuir uma produção para cada aluno, pois os alunos farão a revisão do texto dos amigos.

Essa é uma atividade que exige muita dedicação, pois é necessário ler, reler e identificar o que não está bem claro e o que precisa ser melhorado! Para isso, temos alguns pontos que devem ser observados:

- A parábola fará parte de um livro, por isso muitas pessoas lerão. O texto está escrito de maneira formal ou informal? Todas as pessoas conseguirão entendê-lo ou há palavras que precisam ser substituídas?
- Você identificou o conteúdo temático dessa parábola? O assunto tratado é pertinente ao gênero?

- E a estrutura composicional está adequada a uma parábola?
- O tempo verbal corresponde aos propósitos comunicacionais de uma parábola?
- Há a presença de sentido conotativo, figuras de linguagem e adjetivos que colaboram para o efeito de sentido das parábolas?
- O texto está de acordo com a situação de produção?
- Há erros ortográficos?

Nota para o professor: Esse processo de revisão deverá contar com a mediação do professor que deverá ir orientando cada aluno no decorrer da revisão do texto do amigo. É uma atividade trabalhosa, mas muito produtiva, pois fará os alunos enxergarem aspectos que muitas vezes não tinham visto quando escreveram suas produções.

Pessoal, agora é hora de devolvermos os textos a nossos amigos para que eles possam reescrevê-los e fazer os ajustes finais.

Nota para o professor: Após a atividade de reescrita, o professor deve recolher os textos para realizar a correção final e, depois de realizada a correção final, o professor deverá entregar as produções aos alunos para que cada um possa fazer os ajustes necessários.

Em seguida, promover uma discussão em sala de aula acerca do projeto desenvolvido.

- a) Pessoal, depois de todos esses estudos, vocês acham que esse estudo que realizamos será importante para a vida de vocês?
- b) Qual é a importância desse gênero na sociedade?
- c) Esse projeto foi importante para vocês? Ele aprimorou seus conhecimentos acerca da produção textual e outros aspectos da Língua Portuguesa?

Nota para o professor: Após a finalização das atividades, os textos deverão ser digitados, encadernados para que seja entregue uma cópia de cada coletânea de parábolas para cada aluno.

Após o estudo empreendido para o gênero discursivo parábola, sistematizam-se as intenções e as propostas de ação que serão feitas com o conteúdo aprendido. Esperamos, portanto, que os alunos possam reconhecer e compreender a finalidade de um discurso produzido a partir do gênero

discursivo parábola, bem como assimilar os elementos linguísticos que constituem tal gênero, entendendo seus efeitos de sentido, a fim de que possam apropriar-se das narrativas parabólicas e utilizá-las nas mais diversas situações em sociedade.

No capítulo a seguir, discutimos e analisamos a aplicação do encaminhamento didático.

4. A PARÁBOLA NA SALA DE AULA: ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos as análises e reflexões do processo de implementação da transposição didática do gênero discursivo parábola elaborada a partir da metodologia das Sequências Didáticas-SD (2010). Para tanto, esta análise divide-se em três seções que representam os três grandes movimentos realizados durante a implementação, sendo eles: a preparação para o trabalho com o gênero discursivo, o movimento de realização de atividades, estudo das características e escritura do gênero e, por último, o processo de reescrita/refacção e avaliação, concebida aqui em um sentido amplo de retorno aos alunos dos resultados alcançados e reflexão sobre aquilo que precisa ser revisto.

Assim, as discussões levantadas neste capítulo são subsidiadas pelas informações obtidas durante a implementação didática na escola por meio das anotações do diário, das informações dos materiais didáticos utilizados e das aulas gravadas. A triangulação desses dados contribui para a realização dessa análise que se constrói a partir daquilo que era esperado em cada etapa da proposta e chega ao que foi efetivamente realizado em sala de aula durante nosso trabalho.

4.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: PREPARANDO O TRABALHO COM O GÊNERO

O estudo da parábola em sala de aula deu-se, como já foi dito, a partir do modelo metodológica das SD. Assim, a implementação da proposta iniciou-se com o resgate dos objetivos da pesquisa que já haviam sido apresentados em ocasião anterior e com a apresentação oficial da proposta de ensino-aprendizagem que seria conjuntamente trabalhada entre os alunos e a professora pesquisadora, no entanto os alunos não sabiam com qual gênero trabalhariam.

Feito isso, a aula iniciou-se efetivamente objetivando, conforme o plano de estudo traçado, a Apresentação da Situação. Ao apresentar aos alunos o conteúdo a ser trabalhado, essa etapa deve ser executada minuciosamente, pois é neste estágio que os alunos compreendem o trabalho a ser desenvolvido, pois

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 84).

Assim, para fazermos a apresentação do projeto aos alunos, buscamos instigar os discentes, conduzindo-os para que eles chegassem à conclusão de qual seria o gênero em estudo. Para tanto, preparamos este primeiro encontro como uma roda de conversa, sem atividades escritas, somente com leituras e discussões, a fim de socializarmos o projeto. Nesse viés, iniciamos uma discussão acerca dos diversos textos que circulam na sociedade, à qual os alunos foram bem participativos, apresentando exemplos que representam suas experiências de leitura e escrita. Ao apresentarem seus exemplos, percebemos que, apesar de possuírem uma bagagem de textos, os alunos faziam confusão entre texto e tipo de texto e ainda suporte textual.

Pesquisadora: Qual tipo de texto vocês usam no dia a dia?

Alunos²¹: Mensagens, folhetinhos que os “carinhas” dão na rua...

Pesquisadora: O que mais?

Alunos: A apostila...

Pesquisadora: A apostila, muito bem! Na nossa apostila nós temos uma infinidade de textos! E quais textos nós temos na apostila?

Alunos: Narrativas, crônicas, textos literários, opiniões, informativos, explicativos. (Transcrição da aula do dia 17/11/2014).

Nesse ponto, já enxergamos um fator considerável que seria mobilizado em nossa proposta: o fato de apresentarmos a parábola como texto e mostrarmos as tipologias presentes, como a narração, a injunção e a argumentação, no gênero parábola, apresentando essa diferenciação. Em outras palavras, percebemos que os alunos confundiam os gêneros discursivos com as tipologias textuais²², pois quando indagamos sobre os textos que eles conheciam, foram citados tanto gêneros, quanto tipologias.

Ao observarmos tal fato, ficou evidente a necessidade de enfatizar esses aspectos no desenvolvimento da proposta, visto que a parábola é um gênero colaborativo para isso, pois mesmo pertencendo à tipologia narrativa, a tipologia injuntiva se faz também muito presente.

Objetivando encaminhar a discussão para o gênero parábola, perguntamos à sala sobre os textos que passavam ensinamentos e obtivemos gêneros diversos como resposta: receita, manual de instrução, entre outros. Julgamos pertinente, então, afunilar mais a proposta como nos mostra a explanação feita no diário de campo.

²¹ Durante a realização da atividade oral vários alunos falaram ao mesmo tempo e no momento de transcrever as falas unimos as respostas, até mesmo porque falaram todos juntos ao mesmo tempo.

²² Segundo Marcuschi (2002), o termo tipologia textual deve ser usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. Assim, os tipos textuais abrangem as categorias narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Encaminhei para textos que são “ensinadores”, que transmitem ensinamentos e eles responderam com os textos instrucionais. Eu disse que me referia a textos ensinadores no sentido de nos transmitir uma lição e, daí, eles se lembraram das fábulas. Conversamos um pouco sobre as características das fábulas e encaminhei para outros textos que também têm moral. Perguntei se era só por meio de fábulas nas escolas que a gente tinha essas histórias ensinadoras e eles responderam que não. (Diário da Pesquisadora, 17/11/2014).

Ao solicitar histórias que passam ensinamentos, com destaque para as fábulas, motivamos uma discussão acerca das características composicionais do gênero, para que pudéssemos chegar até as parábolas de uma maneira que os alunos fossem colaborando com seus conhecimentos. Como pudemos ver pela passagem do diário, após a discussão sobre as características do gênero fábula, houve a indagação sobre o fato de só as fábulas possuírem este caráter moral, à qual os alunos responderam negativamente.

Perguntamos, então, aos alunos se eles conheciam ou se lembravam de outras histórias que também apresentavam caráter moralizante, se além das fábulas havia algum lugar que eles haviam ouvido histórias assim e, imediatamente, uma aluna respondeu que na igreja havia muitas histórias desse modo.

Percebemos, então, que, por meio das analogias realizadas nessa discussão, estávamos nos aproximando do gênero em foco.

Pesquisadora: Pessoal, vocês se lembram de outras histórias que não são fábulas? Que não têm personagens animais, mas que também passam ensinamentos? Vocês conseguem se lembrar? Algum lugar que vocês vão, algumas pessoas que também passam ensinamentos?

Aluna: Na igreja!

Pesquisadora: Na igreja, muito bem! Como na igreja?

Aluna: Pela Bíblia.

Pesquisadora: Pela Bíblia! Mas como pela Bíblia? Que tipo de história que eu tenho lá na Bíblia que me passa ensinamento?

Alunos: As histórias de Jesus. As histórias da vida Dele.

Pesquisadora: Mas é exatamente a história da vida Dele? (Que passa ensinamento)?

Alunos: Não... Através das pessoas que ele pregava.

Pesquisadora: Como Jesus pregava?

Aluna: Ele contava histórias...

Aluna: Ele fazia comparações...

Pesquisadora: Turma, preste atenção nas nossas amigas. O que Ele fazia meninas?

Alunas: Ele inventava histórias para relacionar à vida das pessoas, para ter uma moral...

(...)

Pesquisadora: Vocês sabem como são chamadas essas histórias?

Aluno: Parábolas.
 Pesquisadora: Quem falou? Perfeito! São parábolas.
 (Transcrição da aula do dia 17/11/2014).

Ao instigarmos um diálogo para tomar conhecimento daquilo que os alunos já sabiam, realizamos a apresentação do gênero de uma maneira contextualizada, considerando as informações e os conhecimentos que os discentes traziam consigo para a sala de aula. Comumente, em nossa experiência de implementação com outros gêneros, a identificação do texto a ser trabalhado só é feita após a leitura de um enunciado concreto pertencente ao gênero, todavia a natureza da discussão permitiu que a identificação fosse feita antes mesmo da leitura de um exemplo.

Assim, feita a identificação do gênero a ser explorado, passamos a preparar os conteúdos que seriam trabalhados, pois “na apresentação da situação é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar”. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY 2010, p.85)

Realizamos, então, a leitura de uma parábola do âmbito religioso aos alunos. Terminada a leitura, os discentes fizeram alguns comentários voltados à moral presente na parábola sem, contudo, realizarmos um estudo das características do gênero, pois este é um momento voltado somente à apresentação do conteúdo a ser estudado.

A partir da discussão empreendida a respeito da linguagem hermética apresentada pelas narrativas parabólicas bíblicas, perguntamos aos alunos se havia algum outro lugar que a parábola era utilizada além de ambientes religiosos:

Pesquisadora: Nosso intuito aqui não é discutir a Bíblia, por quê? Pessoal, em outras situações do dia a dia vocês já ouviram também parábolas, já que vocês já descobriram agora o nome desse texto, vocês já ouviram, também, parábolas sendo utilizadas para outras situações?

Aluno: Na escola.

Pesquisadora: Na escola, por quê?

Aluno: Ah, não sei!

Pesquisadora: Tá, e em casa?

Alunos: Muito.

Pesquisadora: Quem?

Alunos: O pai e a mãe.

Pesquisadora: Por que o pai e a mãe?

Aluno: Para dar lição na gente.... para dar lição de moral.

Pesquisadora: Muito bem, e às vezes eles não criam, como nossas amigas disseram, eles não nos falam como Jesus falou, certo? Com tudo arrumadinho, bonitinho, mas o intuito deles é nos transmitir uma lição com tudo que já aconteceu na vida deles.

(Transcrição da aula do dia 17/11/2014).

Tal discussão conduziu à leitura da parábola “O catador de papel”, uma parábola não-religiosa que instigou uma relação com o primeiro texto lido, fazendo analogias e diferenciando-o do primeiro, mas ressaltando que o gênero em uso é o mesmo. Ademais, buscando despertar o olhar dos alunos para o caráter amimético do gênero:

Pesquisadora: Esse texto, gente, ele tem alguma relação com o primeiro que nós lemos, a Parábola do filho Pródigo?

Aluno: Tem, ele passa um ensinamento.

Pesquisadora: Isso, ele também passa um ensinamento, uma moral. Então, nós podemos dizer que é o mesmo tipo de texto?

Aluno: Sim.

Pesquisadora: Sim. O que diferencia o primeiro do segundo?

Aluno: O primeiro tinha palavras mais difíceis, o outro mais fáceis.

Pesquisadora: Isso, este tem palavras mais fáceis de se entender. Este aqui tem palavras do nosso cotidiano, certo? Já o outro era uma história bem mais antiga, certo?

(...)

Pesquisadora: Nós percebemos que é o mesmo tipo de texto, este texto continua funcionando na nossa sociedade?

Aluno: Continua, porque os valores são os mesmos.

Pesquisadora: Muito bem, pessoal. Vocês acham que é só na vida, assim, no nosso dia a dia que nós encontramos as parábolas? Onde mais nós podemos encontrar as parábolas?

Alunos: Na rua, na nossa casa, em filmes...

Pesquisadora: O que mais?

Aluno: Em livros.

Pesquisadora: Em quais livros?

Aluna: Todo tipo de livro acaba tendo uma lição de moral.

Pesquisadora: Pessoal, olha o que a nossa amiga disse, que todo texto acaba tendo uma lição de moral, mas nem todo livro traz uma parábola, vocês concordam comigo? Por quê? Pessoal, só com essa discussão que nós tivemos, o que precisa?

Aluna: Às vezes, a linguagem é muito direta.

Pesquisadora: Isso, pessoal, para ser parábola precisa trabalhar com o outro lado da palavra, com a linguagem metafórica. O que é linguagem metafórica?

Aluna: Que tem duplo sentido!

(...)

Pesquisadora: Às vezes, nós temos autores de livros literários que usam em abundância as parábolas, como Machado de Assis. Muitas vezes, nós lemos e nem sabemos que é uma parábola, por isso que é importante nós conhecermos a maioria dos tipos de textos que existem na sociedade. Então, agora, vamos ler um terceiro texto, uma parábola literária.

(Transcrição da aula do dia 17/11/2014).

Ao tratarmos desse caráter amimético, ou seja, o fato de as parábolas não apresentarem exatidão em suas categorias de tempo, espaço, personagem, como vimos no capítulo dois, essa

característica que as parábolas possuem, encaminhamos a discussão para os suportes²³ em que as parábolas são veiculadas, o que conduziu a leitura e reflexão da parábola literária “Ao vencedor as batatas”. Após a leitura e a discussão dessas três parábolas, o projeto de produção do gênero foi efetivamente comunicado, pois como ressalta nosso modelo metodológico, essa fase inicial é dividida em duas dimensões, em que “a primeira dimensão é a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir”. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY 2010, p.84)

Assim, por meio de nossas atividades orais procuramos não só apresentar o conteúdo a ser trabalhado, mas também foram atividades que serviram para a exploração do conhecimento prévio acerca do gênero. Nesse sentido, com o intuito de investigar o conhecimento já trazido pelos alunos sobre a parábola e, ao mesmo tempo, de instigar a busca por novos conhecimentos, promovemos a divisão da sala em grupos de quatro alunos, a fim de que desenvolvessem uma pesquisa inicial sobre as características do gênero, pois segundo Dolz *et al* (2010, p.85), “ a segunda dimensão é a dos conteúdos. Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância dos conteúdos e saibam com quais vão trabalhar”.

Para a execução da tarefa, como mostramos no capítulo metodológico, entregamos para cada grupo uma pergunta ou um tópico a ser pesquisado como tarefa de casa, a fim de motivar a produção inicial que seria trabalhada mais adiante. O que pensamos inicialmente foi propor uma atividade para ser elaborada no laboratório de informática com a nossa presença. Entretanto, como tínhamos um tempo limitado e, ao mesmo tempo, estávamos satisfeitas com a participação inicial dos discentes, desejávamos saber qual o nível de interesse dos alunos no projeto proposto e, certamente, a devolutiva dessa tarefa serviria como termômetro. Desta forma, deixamos que fizessem a atividade sem nossa presença.

Os pontos trabalhados na tarefa foram os seguintes:

- O que é uma parábola?
- Como são os personagens de uma parábola?
- Quais são os tipos de parábolas que existem?
- Para que servem as parábolas?
- Onde as parábolas são usadas? Em que situações?

²³ Segundo Marcuschi (2003, p. 8), o suporte é “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Assim, podemos considerar como suportes, os *outdoors*, os livros, as revistas, pois foram criados para veicular diversos gêneros discursivos.

- Pesquise e escolha uma parábola para apresentar a seus amigos.

Assim, ao encerrarmos o primeiro dia de implementação, apesar de termos feito alterações na atividade programada para o laboratório de informática, consideramos que este encontro foi muito produtivo, os alunos receberam bem a proposta de trabalho e foram muito participativos. Quanto às atividades programadas, julgamos que elas foram suficientes para termos um “termômetro” a respeito do conhecimento que os alunos já possuem do gênero.

No segundo dia de aplicação, os alunos trouxeram as tarefas de casa, com a exceção de um aluno que não a realizou. Os grupos divididos na aula anterior se reuniram e deram início, então, à produção de cartazes partindo dos resultados obtidos na tarefa de casa. Durante o processo de confecção dos cartazes, ficamos circulando pela sala observando as impressões iniciais trazidas pelos alunos acerca da parábola e procuramos não fazer intervenções quanto aos conteúdos que seriam trabalhados nos módulos após a produção inicial. Apesar de a atividade da pesquisa sobre as parábolas na internet ter sido realizada em casa, ela foi muito válida, pois todos os alunos comprometeram-se com a atividade e trouxeram contribuições significativas, como podemos observar nos cartazes produzidos:

PERSONAGENS DA PARÁBOLA

Os personagens numa parábola são chamados de "personagens tipo", porque representam um modo de ser de um conjunto de pessoas, isto é, elas não são individualizadas.

Figura 03: Cartaz "Personagens da parábola".

Fonte: A autora.

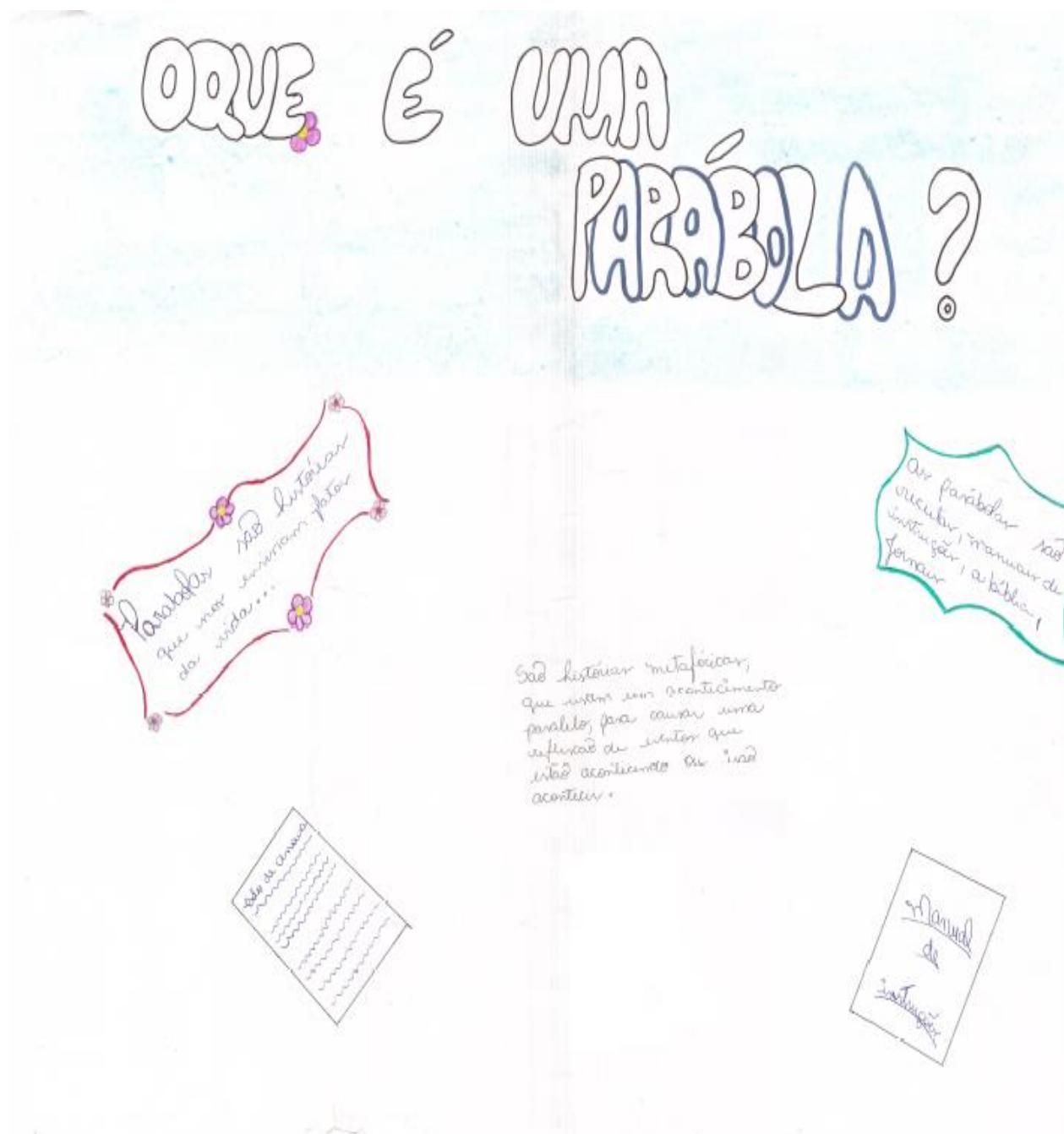


Figura 04: Cartaz “O que é uma parábola?”.

Fonte: A autora.

TIPOS DE PARÁBOLAS

- A PARÁBOLA TRANSMITE UMA LIÇÃO ÉTICA ATRAVÉS DE UMA PROSA NARRATIVA, DE UMA LINGUAGEM SIMBÓLICA.
- DIFERENCIA-SE DA FÁBULA E DO APOLOGO POR SER PROTAGONIZADA POR SERES HUMANOS.
- GÊNERO MUITO COMUM NA BIBLIA E AS PARÁBOLAS DE JESUS.

PARÁBOLA: DERIVA DO GREGO PARABOLĒ (NARRATIVA CURTA) É UMA ABSTRAÇÃO ALÉGORICA QUE UTILIZA DE SITUAÇÕES E PESSOAS PARA COMPARAR A REALIDADE E TAMBÉM COMO COMPARAÇÃO TRANSMITIR UMA LIÇÃO DE MORALES (A MORAL DA HISTÓRIA).

OBSERVAÇÃO



HEGEL CONSIDERA-A UMA FORMA DE PARÁBOLA: "PODE-SE CONSIDERAR O APOLOGO COMO UMA PARÁBOLA QUE NÃO UTILIZA APENAS, E A TÍTULO DE ANALOGIA, UM CASO PARTICULAR AFIM DE TORNAR PERCEPTÍVEL UMA SIGNIFICAÇÃO GERAL DE TAL MODO QUE ELA FICA REALMENTE CONTIDA NO CASO PARTICULAR QUE, NO ENTANTO, SÓ É NARRADO A TÍTULO DE EXEMPLO ESPECIAL." (ESTÉTICA, II, 2, GUMARZIS EDITORES, LISBOA, 1993, p.222)

Figura 05: Cartaz "Tipos de Parábolas".

Fonte: A autora.

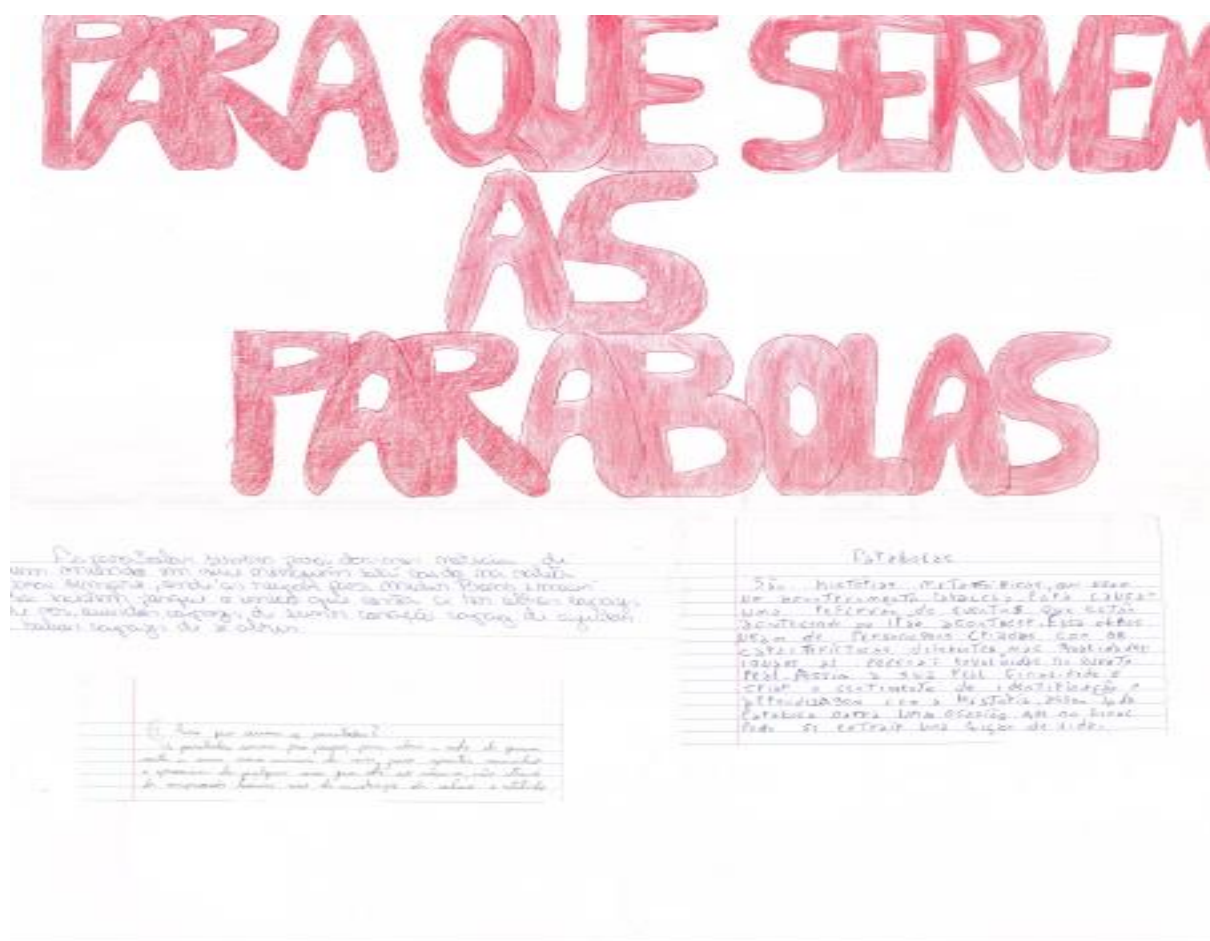


Figura 06: Cartaz “Para que servem as parábolas?”.²⁴

Fonte: A autora.

²⁴ Reprodução do texto dos cartazes que, devido ao tamanho da letra dos alunos, não permite a visualização do leitor deste trabalho. Texto 01: As parábolas servem para dar-nos notícia de um mundo em que ninguém está caído na valeta para sempre, onde as regras para medir “bons e maus” não existem porque o único que conta a ter olhos capazes de ver, ouvidos capazes de ouvir, coração capaz de ajudar e bolsos capazes de se abrir.

Texto 02: Parábolas são histórias metafóricas que usam um acontecimento paralelo para causar uma reflexão de eventos que estão acontecendo ou irão acontecer. Essas obras usam de personagens criados com as características diferentes, mas qualidades iguais às pessoas envolvidas no evento real. Assim, a sua real finalidade é criar o sentimento de identificação e aprendizagem com a história, assim toda parábola narra uma ocasião que no final pode se extrair uma lição de vida.

Texto 03: Para que servem as parábolas? As parábolas servem para propor, para abrir a vida de quem escuta a uma nova maneira de viver, para apresentar caminhos e aproximar de qualquer coisa que está ao alcance, não através d expressões teóricas, mas de mudanças de valores e atitudes.

Onde as parábolas são usadas?
Em que situações?

Jesus utilizava-se das parábolas para transmitir ensinamentos profundos. Apesar de ser a maioria delas e sempre narrada pelo simplicidade breve de Jesus, elas são longas como as parábolas de Salomão e a parábola do Filho Pródigo.



As Parábolas de Jesus são sempre tiradas da realidade do mundo cultural e social em que ele vivia, contadas com propósito de transmitir ensinamentos e verdades espirituais.



Figura 07: Cartaz “Onde as parábolas são usadas”.

Fonte: A autora.

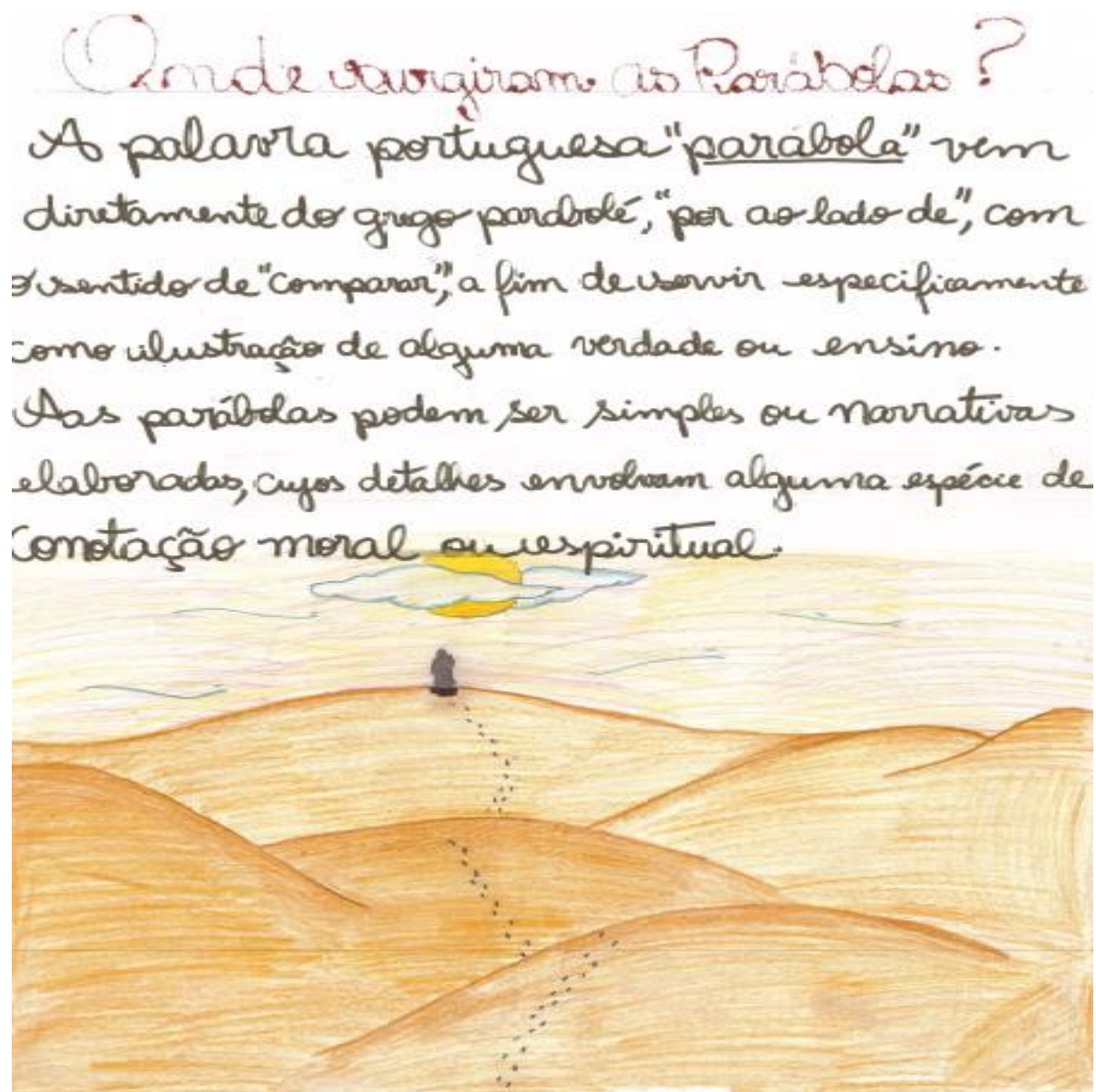


Figura 08: Cartaz "Onde surgiram as parábolas".

Fonte: A autora.

Por que surgiram as Parábolas?

As parábolas surgiram para nos mostrar de modo mais direto, e certo, mas ao mesmo tempo achamos parábolas que nos ensinam o errado, enfim surgiram com o intuito de nos explicar mais facilmente as coisas, mas mesmo assim e dirigindo a pensar e refletir sobre elas, o que torna mais fácil de memorizá-las já que você fica pensando no que significa.



Figura 09: Cartaz “Por que surgiram as parábolas?”.

Fonte: A autora.

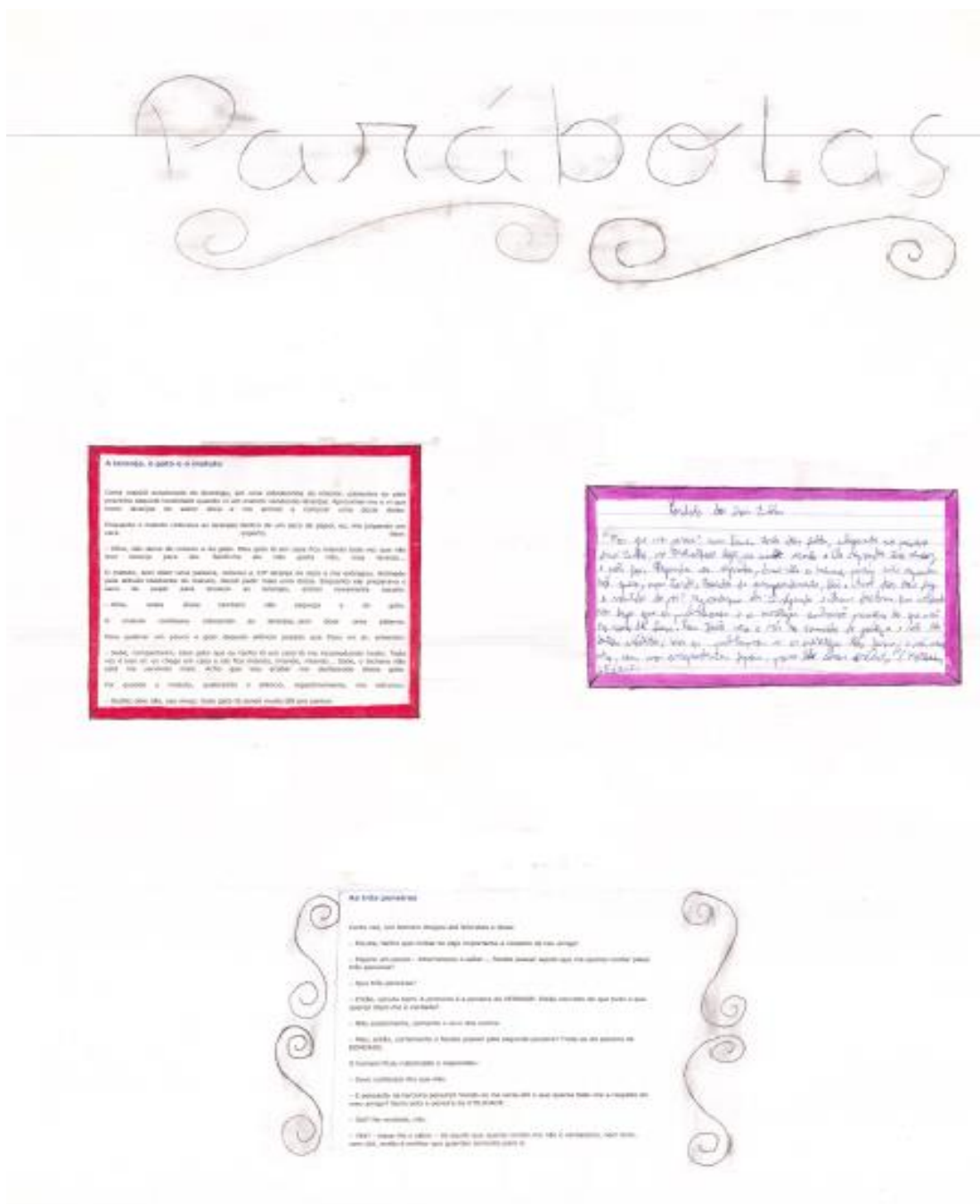


Figura 10: Cartaz “Parábolas diversas”.²⁵

Fonte: A autora.

²⁵ O cartaz apresenta as seguintes parábolas: “A laranja, o gato e o matuto”, “Parábola dos dois filhos” e “As três peneiras”.

Como pode ser observado pela produção dos cartazes, a grande maioria dos alunos guiou muito bem as suas atividades. Alguns possuíam bom conhecimento sobre parábolas e, embora não soubessem nada teórico sobre o gênero, pois ainda não havia sido trabalhado em sala de aula, eles conseguiram explicar o que é uma parábola pela vivência. Outros desconheciam totalmente e quando ouviram seus colegas definindo a parábola como “histórias/textos” que ensinam, chegaram à conclusão que parábolas são textos como manuais de instrução, receitas, pois ensinam algo. Achamos que apesar de não entrarmos em nada teórico nesse momento, não poderíamos deixar os alunos pensando que todo texto que ensina algo é uma parábola. Assim, levamos esse questionamento à sala, que entrou em debate e esclareceu a questão.

Entretanto, um grupo permaneceu com a ideia de que todo texto que ensine algo é uma parábola como podemos ver em no cartaz “O que é uma parábola” (Figura 4), produzidos por eles, no qual colocam: “As parábolas são receitas, manuais de instrução, a bíblia, jornais” e, desenham o que seria um “Manual de Instruções” e uma receita de “Bola de Amora”.

Ao iniciarmos o terceiro dia de implementação de nossa proposta, segundo o nosso planejamento, trabalharíamos com a produção inicial. Entretanto, como os grupos se empenharam em produzir os cartazes e, promoveram de fato, discussões entre si durante a elaboração, houve a necessidade de que a socialização das pesquisas acontecesse no início do terceiro encontro, o que mesmo não estando dentro do planejado, foi positivo no sentido de motivá-los a produzir seus primeiros textos.

Assim como no processo de produção dos cartazes, não realizamos intervenções na apresentação oral das pesquisas para que obtivéssemos produções iniciais que realmente demonstrassem a posição inicial dos alunos acerca da parábola, o que pode ser evidenciado, por exemplo, durante a apresentação do cartaz que abordava “o que são parábolas?”.

Pesquisadora: Gente, o grupo vai ensinar, então, para a gente o que são parábolas.
Aluna integrante do grupo: Parábolas são histórias que nos ensinam fatos da vida. São histórias metafóricas que usam um acontecimento paralelo para causar uma reflexão de eventos que estão acontecendo ou irão acontecer. As parábolas são receitas, manuais de instruções, a bíblia, jornais, etc.
(Transcrição da aula do dia 19/11/2014).

Como notamos, mesmo após as discussões iniciais e as leituras dos exemplos, o grupo exemplificou as parábolas como um texto instrucional, generalizando o fato de que se as parábolas são textos educativos, que passam uma lição, então tais tipos de textos são parábolas. Apesar de termos esclarecido que os textos instrucionais não são parábolas, evidencia-se a necessidade de se

trabalhar cada aspecto do gênero, como podemos observar na apresentação do grupo que trabalhou os personagens de uma parábola.

Pesquisadora: Então, o grupo vai explicar para a gente o tema do trabalho deles que foi sobre os personagens de uma parábola. Vamos lá, prestem atenção que vocês vão utilizar isso depois.

Aluno integrante do grupo: Os personagens de uma parábola são chamados de personagens-tipo porque representam o modo de ser de um conjunto de pessoas, isto é, elas não são individualizadas.

Pesquisadora: Então, o que nós podemos concluir a respeito dos personagens de uma parábola?

Aluna: São fictícios.

Pesquisadora: São fictícios, o que mais?

Aluna: Muitas vezes eles são representados pelos animais.

Pesquisadora: Mas daí nós temos fábulas, não? Quando nós temos parábolas, nós temos, de fato, seres humanos, mas os seres humanos eles não recebem nomes próprios. Por que eles não recebem nomes próprios?

Aluna: Por que é para servir para os outros?

Pesquisadora: Porque é para servir para os outros, muito bem!

(Transcrição da aula do dia 19/11/2014).

Mesmo não intervindo ativamente durante as apresentações, era nosso papel fazer a mediação, oportunizando discussões que conduzissem à produção inicial, pois não há como se escrever partindo do nada. Nesse sentido, as apresentações se direcionaram à função das parábolas, aos diversos contextos de produção, à importância do surgimento do gênero:

Pesquisadora: Gente, por que surgiram as parábolas e onde surgiram?

Aluna integrante do grupo: A palavra portuguesa “parábola” vem diretamente do grego parabolé, “por ao lado de”, com o sentido de “comparar”, a fim de servir especificamente como ilustração de alguma verdade ou ensino. As parábolas podem ser simples ou narrativas elaboradas, cujos detalhes envolvam alguma espécie de conotação moral ou espiritual.

Pesquisadora: Gente, então como nós vemos lá, a palavra parábola ela vem, como ela chegou na língua portuguesa, ela vem do grego. Lá no grego, parabolé significava por uma coisa ao lado da outra para comparar, quando eu vou comparar eu preciso ter duas coisas, não tenho? Por exemplo: se eu for falar que uma pessoa é mais alta que a outra, eu preciso de pelo menos duas pessoas para falar que uma é mais alta que a outra. Quando eu vou passar uma lição de moral, eu preciso, também, ter duas coisas para comparar quem é melhor, quem é pior, qual atitude é a certa, qual é a errada, então quando nós formos elaborar nossas parábolas, temos sempre que ter em mente isso, que o nome vem de comparação, então nas nossas parábolas nós sempre vamos ter que ter comparações. Muito bem, e por que surgiram as parábolas, meninas?

Aluna integrante do grupo: As parábolas surgiram para nos mostrar de modo mais direto, o certo, mas ao mesmo tempo achamos parábolas que nos ensinam o errado, enfim, surgiram com o intuito de nos explicar mais facilmente as coisas, mas

mesmo assim o obrigando a pensar e refletir sobre elas, o que torna mais fácil de memorizá-las, já que você fica pensando no que significa.
 Pesquisadora: Por que fica mais fácil de memorizar? Por que ensina por meio de uma historinha.... Então é mais fácil de nós memorizarmos que se nós tivéssemos um sermão lá, todo formal com palavras difíceis.
 (Transcrição da aula do dia 19/11/2014).

As discussões levantadas trabalham com os conteúdos, seguindo as observações de Dolz *et al* (2010), que apontam a relação que deve haver entre os conteúdos e o trabalho mediado, mostrando que é necessário que haja pesquisa, para consolidar, juntos aos alunos, a respeito do que deverão escrever. Nesse sentido,

A segunda dimensão diz respeito aos conteúdos a serem desenvolvidos. Isto deve ter relação com o gênero e pode exigir alguma pesquisa que deve ser feita em classe. De que se trata e sobre o que falarão ou escreverão. **É importante que nesta fase sejam apresentados a exemplares do gênero a ser realizado. Os alunos podem ler textos do mesmo gênero ou ouvir, se for o caso de gêneros orais. Os alunos podem discutir sobre a questão. O primeiro encontro com o gênero pode ter o acompanhamento do professor para se discutir aspectos de sua organização.** (MARCUSCHI, 2006, p. 214-215, grifos nossos).

Como vemos no trecho em destaque, o processo mediativo já nesse momento é muito importante para ir despertando nos alunos os aspectos do gênero. Entretanto, aponta-se que as pesquisas devem ser realizadas em sala de aula, o que não ocorreu em nossa proposta. Como dissemos anteriormente, nosso propósito inicial era conduzirmos tal atividade de pesquisa em sala de aula, mas devido a fatores externos, foi necessário fazer uma alteração na proposta, o que para nós foi uma mudança satisfatória, pois pudemos comprovar o interesse dos alunos em participar do projeto.

Nessa sequência, alguns grupos fizeram apresentações de exemplos de parábolas, encerrando esse momento de discussão. A partir da interação desencadeada durante esses encontros iniciais, pudemos observar que o conhecimento que eles trazem é a base para que busquem mais, sendo motivação para que o aprendizado se desenvolva:

No encontro de hoje, percebemos que os alunos não possuíam conhecimentos sistematizados do gênero, mas com uma situação motivadora eles se empenharam ao máximo para expor seus conhecimentos sobre as parábolas. Houve um grande comprometimento na produção dos cartazes, alguns grupos se reuniram no período da tarde por iniciativa própria para terminarem a confecção dos painéis. Embora alguns cartazes apresentassem discordâncias quanto aos aspectos composicionais da parábola, o resultado obtido foi muito satisfatório. Em aplicações anteriores, com gêneros mais conhecidos e divulgados não tivemos tanto empenho, talvez pelo

fato de haver um conhecimento espontâneo mais vasto, enquanto que as parábolas por serem menos comentadas, instigaram a busca pelos alunos. (Diário da Pesquisadora, dia 19/11/2014).

Como vemos, a Apresentação dos Conteúdos gerou curiosidade nos alunos pelo fato de a parábola ser um gênero que “conta historinhas” e que motiva os alunos à leitura. Entretanto, como nunca lhes foi falado sobre a parábola na escola, os alunos nunca tinham observado os aspectos composicionais da parábola, o que lhes chamou atenção nesse momento. Para muitos, a parábola era apenas um texto usado nas igrejas com função social limitada ao âmbito religioso. Entretanto, ao chamarmos a atenção para aspectos comparativos, argumentativos, persuasivos do gênero, os alunos passaram a enxergar tais textos com outro olhar, instigando a busca pelo conhecimento.

Desse modo, consoante às constatações desse primeiro momento da proposta, consideramos que ao apresentarmos um gênero inédito dentro do contexto escolar, a motivação dos alunos é maior do que quando trabalhamos com gêneros já conhecidos. Consideramos, assim, que essa parte introdutória do encaminhamento foi muito produtiva e que os alunos conseguiram obter uma noção geral do trabalho a ser desenvolvido.

Não enxergamos a necessidade de mudança no encaminhamento, apenas um acréscimo de atividade que tornaria o momento inicial mais instigante para os alunos. Poderíamos, por exemplo, promover uma sessão de filme na sala de vídeo da escola, apresentando-lhes um filme que retrate uma mensagem parabólica e que mostre com bastante evidência aspectos peculiares ao gênero discursivo parábola.

4.2 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO

Encerrada a fase de Apresentação da Situação, momento extremamente importante não só para apresentar o conteúdo a ser trabalhado aos alunos, mas, sobretudo, para motivar a turma e diagnosticar a relação dos alunos com o gênero, iniciamos, então, a fase da Produção Inicial.

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase da apresentação da situação, todos os alunos, inclusive

os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Desse modo, a importância de um estudo mediado desses pré-conhecimentos trazidos pelos alunos faz com que a sala de aula seja um espaço de diálogo entre professor e alunos, os quais não são passivos, mas ativos em um processo de ensino-aprendizagem que se constrói pela interação dos saberes, o que faz com que o processo de ensino-aprendizagem seja de caráter social.

Nesse sentido, ao desenvolvermos as atividades iniciais da proposta estamos identificando aquilo que os alunos conseguem trabalhar sozinhos para mediar as atividades de trabalho com o gênero parábola e alcançarmos novos conhecimentos.

A primeira parte do plano permitiu não só motivar os alunos ao projeto de estudo com o gênero parábola, como também apontou em um ambiente dialógico, o que os alunos já sabiam a respeito das narrativas parabólicas mesmo sem nunca as ter estudado sistematicamente na escola.

Nessa perspectiva, para iniciar as produções que seriam coletivas, inicialmente, solicitamos aos alunos que formassem os grupos de trabalho da etapa anterior. Como a socialização das atividades iniciais havia sido realizada no início desse mesmo encontro no qual as produções começaram a ser produzidas, não houve a necessidade de se fazer uma nova contextualização do gênero, como podemos observar:

Pesquisadora: Agora nós vamos produzir nossa primeira parábola. Que jeito nós vamos produzir nossa primeira parábola? Primeiro, nós vamos pensar nos personagens que a nossa parábola vai ter, depois nós vamos ter que pensar num conflito para nossa parábola, o que é o conflito para nossa parábola?

Alunos: A intriga, uma moral.

Pesquisadora: Isso, a moral! Então o que nós vamos ter que criar? Nós vamos ter que criar uma situação em que de (...) ²⁶, uma situação fictícia em que aconteça alguma coisa que dê para a gente tirar alguma moral, certo? Como são os personagens mesmo de uma parábola?

Alunos: Eles não têm nomes.

Pesquisadora: Não tem nomes... São animais?

Alunos: Não, são seres humanos.

Pesquisadora: São seres humanos... o que mais? A parábola tem título, ela é uma narrativa e ela precisa ter uma comparação, precisa ter uma situação metafórica. Agora, vocês podem se reunir nos grupos, eu vou entregar as folhas e nós vamos começar.

(Transcrição da aula do dia 19/11/2014).

²⁶ Suprimimos uma parte da gravação, pois como vários alunos falaram ao mesmo tempo, no momento da transcrição não conseguimos entender o que havia sido dito naquele ponto.

Os grupos foram organizados e as produções se iniciaram. Assim como na apresentação inicial, nosso papel, neste momento foi apenas conduzir e organizar o trabalho, sem, contudo, discutir teoricamente as questões composicionais do gênero, apenas levando os alunos a um processo reflexivo a respeito das discussões já promovidas.

Nesse sentido, no decorrer da produção, enquanto percorríamos a sala, um grupo questionou sobre a necessidade de se colocar moral explícita no final. A partir do questionamento, procuramos desenvolver uma reflexão, perguntando se eles já haviam visto uma parábola com moral explícita. Pedi para que retomassem às suas memórias, as parábolas lidas inicialmente e eles concluíram que não havia a presença do vocábulo moral ao final do texto marcando a sua presença.

O grupo que estava trabalhando ao lado, por estar com a mesma dúvida, interveio na discussão afirmando que, em tais textos, a moralidade encontra-se implícita no corpo textual.

Outro grupo questionou a colocação de personagens animais nas produções e conduzimos o mesmo processo reflexivo lembrando as discussões iniciais sem, contudo, dar uma resposta concreta para os discentes. Deixamos que, após as reflexões, eles concluíssem sobre quais personagens protagonizariam a história. Desenvolvemos todo esse processo de reflexão porque, além de essas produções representarem o nosso guia de trabalho nos módulos, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2010, p.87),

A produção inicial é igualmente o primeiro lugar de aprendizagem da sequência. Com efeito, o simples ato de “fazer” – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites. Esse efeito pode ser ampliado se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise que pode ser desenvolvida de diferentes maneiras: por exemplo, discussão, em classe, sobre o desempenho oral de um aluno ou troca de textos escritos entre os alunos da classe.

Acreditamos, então, que esse momento destinado à produção inicial tenha conduzido a uma produção textual ancorada nos princípios da concepção de escrita como trabalho, apresentada na seção 1.4.2 dessa dissertação, pois, segundo tal concepção, a escrita como trabalho propicia ao ato de escrever um momento interativo e dialógico, sendo, portanto, diferenciada da escrita como consequência, na qual a escrita se dá a partir de uma outra atividade. Se apenas tivéssemos feito as leituras das parábolas iniciais e não proporcionado a reflexão e a mediação dos conhecimentos prévios sobre o gênero, corríamos o risco de termos seguido essa concepção de escrita. No entanto,

as discussões anteriormente mostradas, explicitam que as produções iniciais foram realizadas em um intenso momento de reflexão e diálogo sobre o gênero em estudo.

Assim, ao finalizarem as produções, recolhemos os textos e encerramos o terceiro dia de aplicação. Fora de sala de aula, realizamos, então, a leitura das produções iniciais, visto que, elas são instrumentos que permitem “introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 87).

Realizada a leitura das produções iniciais, notamos que as atividades por nós elaboradas e que compunham os módulos de nossa proposta iam ao encontro dos requisitos ainda não atendidos quanto ao conhecimento do gênero apresentado pela sala. Isso porque ao realizarmos, em casa, uma leitura atenta de todas as produções iniciais e ouvirmos com bastante atenção a gravação do momento da produção inicial, pudemos refletir sobre os “problemas” e as necessidades apresentadas pelos alunos nesse momento da proposta. Durante a avaliação das produções iniciais, notamos que, pelo desconhecimento do gênero, questões sobre as dimensões bakhtinianas do gênero precisavam ser trabalhadas.

Terminadas as duas primeiras etapas da proposta, nas quais não havia uma teorização dos conteúdos, iniciamos a etapa dos módulos, etapa na qual os problemas identificados na produção inicial serão trabalhados para que o aluno passe a dominar livremente as características do gênero, fazendo uso desses textos nas situações sociais adequadas.

Nessa perspectiva, a fim de proporcionarmos aos alunos os instrumentos necessários para superar as dificuldades apresentadas nas etapas seguintes, iniciamos o quarto encontro expondo aos alunos que, a partir das produções iniciais, íamos fazer um estudo mais aprofundado das características das parábolas e que iniciariamos pelo estudo dos assuntos que estão dentro da abrangência do tema abordado pelas parábolas.

4.2.1 O trabalho com o Conteúdo Temático

As atividades elaboradas com o intuito de explorar o conteúdo temático do gênero parábola foram desenvolvidas e aplicadas não somente para o estudo do tema, mas, acima de tudo, para demonstrar aos alunos que, de acordo com a finalidade discursiva pretendida, os discursos são construídos e os temas constituídos em consonância com o contexto de produção.

Isso porque, para Bakhtin (2003), o conteúdo temático de um gênero orienta a finalidade discursiva, portanto, são indissociáveis, já que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo” (BAKHTIN, 2003, p. 284). Assim, entendemos que o conteúdo a ser desenvolvido em um gênero depende, dentre outros fatores, da sua finalidade discursiva, do seu objetivo de produção e da delimitação do seu interlocutor.

Para evidenciar essas particularidades que determinam o conteúdo temático, além de parábolas clássicas, resolvemos trabalhar com as próprias produções iniciais da turma, para que eles pudessem identificar em seus próprios textos os aspectos composicionais do gênero ou a ausência deles. Desse modo, ao trabalhar o tema com a turma, pedimos que os grupos iniciais fossem formados e distribuimos as parábolas produzidas, de modo que cada grupo analisasse a produção do outro.

Entregamos as atividades²⁷ referentes ao tema e pedimos aos alunos na primeira questão que lessem atentamente a parábola e respondessem sobre o que falava o texto, ou seja, qual era o assunto da parábola. Como esse era o momento da “cientifização do saber”, procuramos intervir nas discussões dos grupos, esclarecendo pontos que inicialmente apenas haviam sido detectados.

Percebemos, então, que grande parte da sala confundia tema com título, o que nos levou a promover uma discussão geral na sala, elencando as diferenças entre tema e título e evidenciando aos alunos que eram elementos distintos. Além disso, notamos que, de um total de 25 alunos que estavam presentes no dia e que realizaram as atividades, 09 não conseguiram exaurir²⁸ um tema, limitando-se em apenas descrever resumidamente o enredo da parábola, como nos exemplos a seguir:

a) Sobre o que fala o texto, ou seja, qual o tema?

Resposta 01: Um jovem guerrilheiro que foi à guerra, salvou um soldado do exército inimigo da morte. E logo mais tarde, o soldado salvo, salvou o guerrilheiro de sua morte.

Resposta 02: Fala sobre um homem e um menino que estava passando fome, aonde o homem que era muito ruim ajuda o menino.

²⁷ Tais atividades estão presentes na seção 3.5.1 deste trabalho, na página 82.

²⁸ Usamos a expressão exaurir o tema para aqueles alunos que conseguiram esgotar completamente o tema, indo além da superficialidade de abordar o assunto da parábola.

Como vemos, os alunos sintetizam o enredo e o apresentam como tema, ficando apenas no nível superficial de leitura do texto, diferentemente dos outros dezesseis alunos que conseguem ir além da superfície verbal e identificar o tema desenvolvido, como podemos ver:

a) Sobre o que fala o texto, ou seja, qual o tema?

Resposta: A parábola fala sobre discriminação, julgar as pessoas pela aparência, sem conhecer as pessoas.

Além disso, seis alunos desenvolveram as atividades utilizando-se dos dois movimentos, explicando o enredo do texto e explicitando o tema, como nos mostra o exemplo a seguir:

a) Sobre o que fala o texto, ou seja, qual o tema?

Um fazendeiro busca um advogado para preencher a herança dele e foi na cidade e entrando na sala do advogado, o advogado vê as roupas humildes do fazendeiro e fala para ele que não vai fazer negócio, só que ele era bilionário e o tema é que nós nunca devemos julgar as pessoas pela aparência.

Após todos os grupos finalizarem suas atividades, socializamos as respostas e esse foi um momento que exigiu mais tempo, pois precisamos fazer a leitura de todas as parábolas para que todos conhecessem todas as histórias. Cada grupo explicitou, então, a conclusão a que havia chegado sobre o tema e, coletivamente, fomos discutindo as respostas dadas pelos integrantes de cada grupo.

Antes de iniciarmos a discussão, indaguei à turma o que eles tinham considerado como tema. A sala ficou em silêncio perguntei, então, o que era tema para eles e um aluno me respondeu que tema era o que o professor dava para escrever as redações, que existia nos vestibulares e que era uma ideia central para se escrever um texto. A partir dessa definição dada pelo aluno, comecei a discussão sobre tema e sobre os temas de cada parábola trabalhada. (Diário da Pesquisadora, dia 20/11/2014)

Durante a socialização das respostas, procuramos enfatizar a reflexão da resposta do grupo e conduzimos a sala, de um modo coletivo, à conclusão de um tema. Assim, fomos elencando na lousa os temas encontrados e, ao término da aula, tínhamos os seguintes temas:

Parábola 01: Preconceito: julgar as pessoas pela aparência.

Parábola 02: Julgamento: questões de inferioridade e superioridade.

Parábola 03: As aparências enganam.

Parábola 04: A lei do retorno.

Parábola 05: Tudo tem um propósito. Às vezes não entendemos o que acontece, mas tudo tem um sentido.

Parábola 06: Julgar as pessoas antes de conhecer.

Parábola 07: Cada ato gera uma consequência.

Ao conduzirmos tais atividades de leitura para que os temas fossem sendo identificados, utilizamo-nos dos conceitos teóricos apresentados na seção 1.4.1 deste trabalho, em que discutimos algumas concepções de leitura e reiteramos que, em nossa proposta, fazemos uso do modelo interativo de leitura, no qual os sentidos atribuídos aos textos se constituem no processo de interação entre texto-autor-interlocutor.

Com o intuito de evidenciarmos que por trás de todo texto há uma finalidade discursiva, perguntamos a respeito do intuito da produção e procuramos promover uma discussão acerca dos objetivos de produção que conduziram ao tema.

- b) Você acredita que a escolha desse tema foi por acaso ou os autores objetivaram transmitir algo para seus leitores?

Resposta: Não foi por acaso, porque isso foi uma lição de moral. Na história o aluno tinha tudo e não deu valor, essa é a lição de moral.

Todas as respostas obtidas seguiam a mesma direção, o que nos propiciou uma discussão acerca do contexto de produção e dos interlocutores dessas parábolas, permitindo-nos questionar-lhes sobre a temporalidade da parábola, ou seja, discutindo o fato de as parábolas serem textos universais.

- c) Esse tema tratado no texto lido é um tema importante somente hoje, no momento da produção ou é um tema que será de entendimento em qualquer época que for lido? Por quê?

Resposta 01: Em qualquer época, porque apesar de ser crime, o preconceito ainda acontece.

Resposta 02: Em qualquer época, pois sempre haverá certos alunos que não estudaram, não prestaram atenção e não escutaram seus professores e se arrependem no futuro.

Resposta 03: Ele pode ser entendido, lido em qualquer época, porque existem pessoas que julgam o tempo todo e em todas as épocas, tipo essas pessoas não saem de moda.

Dentre as 26 respostas obtidas, 25 responderam seguindo o mesmo sentido e apenas um aluno respondeu que um texto escrito em uma parábola é “entendido somente hoje”, mas logo identificamos que tal atividade foi executada pelo aluno sem comprometimento. Assim, com o intuito de atraí-lo para nossa discussão, procuramos discutir o contexto de temporalidade:

Pesquisadora: Pessoal, esse tema é temporal ou atemporal?

Alunos: Temporal.

Pesquisadora: O que é temporal e atemporal?

Alunos: Temporal é o que acontece todos os dias.

Pesquisadora: Isso. O que é uma coisa temporal? Igual eu expliquei para vocês ontem, por exemplo, nós estamos passando por problemas de água, lá em São Paulo na Região da Cantareira. Há alguns anos atrás, se alguém falasse da Cantareira, a maioria das pessoas não saberia o que era. Hoje quando você vê um texto com título Cantareira você já sabe do que se trata, porque é algo que está na mídia, é algo que está acontecendo agora. Isso é o tema de textos como notícias, reportagens, artigos de opinião, já numa parábola, são esses temas que chamam atenção?

Alunos: Não.

Pesquisadora: Quais são os temas que chamam atenção?

Alunos: Ensinamentos.

Pesquisadora: Temas que trazem ensinamentos, então, por isso, são temas atemporais, que não possuem tempo, que podem servir a qualquer época. (Transcrição da aula do dia 20/11/2014)

Nesse sentido, discutimos, também, que apesar de apresentarem esse caráter atemporal, muitas vezes precisamos recorrer ao cenário histórico para interpretar a parábola, como podemos notar em algumas parábolas bíblicas. Assim, partindo da análise realizada sobre o conteúdo temático, procuramos apresentar aos alunos uma análise quanto ao tema de um enunciado que vá além de um estudo voltado apenas ao tema das narrativas parabólicas. Buscamos, por meio das discussões, esclarecer que o tema é um aspecto constitutivo de um texto e que não corresponde ao título. Além disso, procuramos reiterar, de um modo didático e compreensível à idade deles, que o tema de um texto se determina a partir de sua finalidade social.

É claro que o conteúdo temático do gênero parábola foi mais evidenciado, entretanto nossa proposta procurava, por meio do gênero, evidenciar as características composicionais comuns a todos os gêneros.

Com o objetivo de reforçar as informações discutidas concernentes ao tema, iniciamos o quinto encontro, no qual trabalhamos o arranjo textual das parábolas, com uma recapitulação dos pontos trabalhados quanto à temática, a fim de checarmos se nossas discussões e atividades propostas haviam sido eficientes e cumprido os objetivos que havíamos estabelecido ao iniciarmos o trabalho desse módulo.

Como o quinto encontro foi realizado com um intervalo de quatro dias do encontro anterior, em seu início, distribuimos uma folha e pedimos que resumissem em algumas linhas o que haviam aprendido na aula passada. Enquanto explicávamos essa atividade, uma aluna surpreendeu-nos

questionando se era, então, para escrever sobre o título da parábola trabalhada. Mesmo sem o intuito de promovermos discussão neste momento, pois objetivávamos identificar o que eles realmente haviam conseguido assimilar a respeito do conteúdo temático, julgamos ser necessário perguntar à sala toda se o tema era o título, pois se a sala concordasse com essa afirmação feita pela aluna, nosso trabalho no primeiro módulo não havia conseguido cumprir seu objetivo.

Assim, ao perguntar à sala se aquela informação era verdadeira, a sala como um todo disse que não e iniciou-se, mesmo sem que houvesse a intenção ou que fosse pedido por nós, uma discussão entre os alunos, explicando à aluna que título não é tema e, após isso, iniciaram o processo de reflexão para responder às perguntas.

O momento inicial do encontro no qual propus uma reflexão a respeito do que havia sido trabalhado no encontro anterior causou-me uma sensação de que não havia conseguido cumprir o objetivo de explicitar aos alunos o que se tratava o conteúdo temático de um gênero, em específico o da parábola. Porém, a discussão desencadeada mostrou que eles dominavam sim o conteúdo temático de uma parábola e que o comentário feito pela aluna era um caso isolado que necessitava de explicação. (Diário da pesquisadora, dia 24/11/2014)

Além disso, após realizarmos a leitura do que os alunos escreveram nessa atividade solicitada, percebemos que, de fato, o conteúdo foi assimilado e, quando indagados, eles sabiam explicar. Apresentamos, como exemplário, a seguir, três sínteses que obtivemos quanto ao conteúdo temático, mas ressaltamos que todas as sínteses ficaram dentro do esperado para a atividade.

Síntese 01: O tema é o assunto principal incluído em uma parábola, geralmente apresenta histórias que trazem lições de vida para os leitores. Um tema é amplo e se encaixa em quase toda obra literária. Aborda, principalmente, de maneira simples ou complexa, assuntos polêmicos e básicos, como racismo, desigualdade social e objetivos da vida.

Síntese 02: Eu entendo que parábolas são, geralmente, coisas específicas escritas para dar ou ensinar uma lição. Passam coisas que, na maioria das vezes, são boas. Os temas que podem ser ditos em uma parábola, são geralmente coisas ruins da nossa vida, onde elas nos mostram o certo. Temas como preconceito, perdão, arrependimento, etc.

Síntese 03: O tema das parábolas trata dos mais diversos tipos de assuntos que acontecem no nosso dia-a-dia, tentando nos passar ensinamentos e nos dar lições de moral.

4.2.2 A abordagem da Construção composicional

Com o objetivo de analisar o arranjo textual das narrativas parabólicas, organizamos novamente os grupos iniciais e distribuimos tanto as parábolas inicialmente produzidas por eles, quanto parábolas publicadas por escritores renomados, a fim de que, ao mesmo tempo que fossem estudando a organização textual do gênero, fossem identificando nas parábolas iniciais os elementos estudados ou, eventualmente, algo que necessitasse ser modificado.

Assim, antes de entregar aos alunos as atividades propostas, retomamos as parábolas pesquisadas pelos alunos na atividade inicial e, após realizar a leitura de duas dessas parábolas, discutimos acerca de sua organização composicional. Posteriormente, entregamos as atividades e buscamos, neste momento, realizar um trabalho interventivo, pois é durante a realização dos módulos que ocorre a sistematização do saber. Neste módulo, em vez de socializarmos as respostas ao final, fomos realizando uma discussão ao término de cada questão²⁹, visto que, por tratar do arranjo textual, as questões abordam diferentes pontos.

Em outras experiências de aplicação com os gêneros fábula e apólogo, percebemos que, ao introduzirmos os questionamentos partindo de sua função social, conseguimos promover uma compreensão das características estruturais de uma maneira mais consolidada. Desse modo, iniciamos as atividades abordando que as parábolas são textos escritos em prosa e chamando a atenção para a extensão dos textos, afirmando que as parábolas são textos curtos.

Por meio dessa afirmação, indagamos os alunos a respeito do porquê de as parábolas apresentarem essa brevidade, à questão obtivemos respostas como:

a) Podemos perceber que as parábolas são textos escritos em prosa, ou seja, são narrativas escritas em linhas retas, sem rimas. A história que você leu é uma narrativa curta. Por que você acha que as parábolas não são textos longos?

Resposta 01: Pois são histórias com o objetivo de transmitir lições. Já com uma história longa, os leitores chegam ao final sem entender a moral.

Resposta 02: Para não se tornar cansativo ao leitor e facilitar a transmissão do ensinamento contido na parábola.

Ao socializarmos nossas respostas, notamos que a funcionalidade das parábolas na sociedade já é observada pelos alunos e associada às suas características:

²⁹ As questões estão presentes na seção 3.5.1, na página 83 e serão explicadas a seguir para que cada elemento da construção composicional trabalhado seja compreendido.

O nível de discussão apresentado hoje durante a socialização das respostas foi surpreendente. De um modo geral, a sala conseguiu fazer conexões entre as particularidades apresentadas pelo gênero e o uso. Ao discutirmos sobre a brevidade das narrativas, tivemos várias falas de alunos que comprovam esse entendimento como “se for longo, a pessoa enjoa de ler ou se perde e não encontra uma moral”. Além disso, nossa mediação conduziu-os à associação da brevidade ao suporte textual e contexto de circulação, discutindo que se pensarmos nas parábolas bíblicas, elas são veiculadas na bíblia e utilizadas em meios religiosos que não comportam textos longos e exaustivos, mas sim textos que chamem a atenção do interlocutor (...). Outro contexto mencionado pelos alunos, foi que há uma grande variedade de textos parabólicos circulando pelas redes sociais, como no *facebook*, por exemplo, e segundo eles que são usuários das redes sociais e, desse modo, interlocutores reais das narrativas parabólicas que circulam, os textos curtos são, de fato, lidos, mas os longos tornam-se exaustivos. (Diário da Pesquisadora, dia 24/04/2014).

Perguntamos, na sequência, a respeito da moral, outro aspecto constituinte que se apresenta implícito no texto, diferentemente da fábula. Em nossa experiência didática, quando aplicamos propostas com a fábula e trabalhamos a moral, não tivemos dificuldades, visto que ela se apresentava explícita ao término do texto. Ao pensar o trabalho com a parábola, esquematizamos de um modo que já explicássemos o ensinamento moral diluído no texto e levássemos o aluno a identificar a moral em cada uma das parábolas produzidas.

Durante a socialização, os alunos identificaram que, uma das parábolas escritas inicialmente possuía moral explícita, colocada inclusive com o vocábulo “moral:”, igual ao gênero fábula. Tal ocorrência foi discutida pela sala e, posteriormente, todos os grupos expuseram a moral encontrada. Apesar de se manifestar de maneira implícita, cinco grupos fizeram a identificação da moral e um dos grupos chegou até a citar que a parábola não possuía moral explícita, mas que pela fala dos personagens era possível identificá-la. Em alguns casos, os grupos contavam a história apresentada pelo texto, mas possuíam dificuldades em abstrair e definir um conteúdo moral, o que nos conduziu a discutir coletivamente e elencar as “morais” encontradas. Durante essa discussão, perguntamos à sala se o tema das parábolas correspondia às morais para esclarecermos essa questão. A sala ficou dividida, alguns respondiam que sim, outros que era “quase a mesma coisa”. Explicamos, então, que a partir do tema, se constitui a moral, mas que são categorias distintas, sendo o tema mais abrangente.

Após a discussão sobre a moral, passamos a falar sobre o amimetismo presente nos textos parabólicos. Em questões distintas, perguntamos aos alunos sobre os personagens, solicitando que expusessem o modo como os personagens do texto lido eram apresentados:

Resposta 01: São pessoas normais, sem nomes, mas com qualidades e efeitos genéricos, comuns a qualquer pessoa.

Resposta 02: Os personagens são personagens-tipo, são seres humanos.

Resposta 03: São seres humanos, sem características próprias, para poderem se identificar com o leitor.

Como vemos, mesmo sem ser indagado sobre o motivo de esses personagens se apresentarem dessa maneira, os alunos já adiantam o questionamento seguinte, no qual indagamos se os tais personagens possuíam nomes próprios e o porquê. Refletindo sobre o contexto de produção das parábolas, os alunos responderam que não havia nominalização para que a parábola compreendesse o maior número de pessoas possível, fazendo com que todos os leitores se identificassem com a história.

Nesse mesmo sentido, tratamos sobre o tempo e o espaço, questionando-os a respeito da maneira como essas categorias eram apresentadas. Em relação ao espaço, discutimos que são lugares comuns a qualquer parte do mundo sem determinação de lugares específicos, assim como o tempo não recebe data definida, podendo estar relacionado a qualquer época.

Como em nossa proposta enfatizamos o uso do gênero, perguntamos aos alunos porque a apresentação de tempo e espaço era conduzida dessa maneira nas parábolas, ao que obtivemos respostas condizentes e positivas às questões trabalhadas até o momento:

Resposta 01: Porque para transmitir o ensinamento para todos os leitores que lerem a parábola em qualquer parte do mundo.

Resposta 02: Por que não tem tempo e nem espaço, eles falam que podem acontecer em qualquer lugar e qualquer tempo e pode servir para qualquer tempo e espaço.

Resposta 03: Porque a moral pode ser usada em qualquer época, lugar e para qualquer pessoa.

Entretanto, apesar das discussões empreendidas na socialização das respostas, ao realizarmos a leitura das respostas escritas, percebemos que as de dois alunos destoavam do que havíamos discutido e conversado sobre os aspectos composicionais da parábola, o que nos conduziu a retomar oralmente o assunto no início do próximo encontro, estimulando principalmente a participação desses alunos.

Outro ponto relevante considerado na estruturação das parábolas foi o título. Ao tratarmos sobre sua presença, recordamos os títulos das parábolas bíblicas e os contrastamos com as parábolas

modernas. Durante essa análise, os alunos constataram que nos textos bíblicos há a predominância do vocábulo parábola, enquanto que nas parábolas modernas não há a citação do vocábulo parábola no título, o que segundo eles, dificulta a identificação do gênero, pois até começarem a estudar o gênero nesse projeto, não definiam essas parábolas modernas como tais, por não saberem as configurações do gênero.

Para finalizarmos as atividades elaboradas a respeito da estrutura do gênero, perguntamos se o título da parábola em estudo (as parábolas produzidas inicialmente) era adequado à temática tratada, já pensando nas adaptações necessárias à escrita da produção final. Em cinco parábolas, os alunos apontaram que o título não se adequava à parábola, pois lhe faltava detalhamentos, adjetivos, já que os textos parabólicos enfatizam vícios e virtudes, por exemplo:

h) E quanto ao título, você o considera adequado à temática tratada na narrativa?
Não. Em minha opinião está faltando uma característica do que seria falado na parábola. Exemplo: Na parábola O Filho Pródigo, há uma característica do que se trata o texto.

Propomos, então, para encerrar, que analisassem os títulos das parábolas e os descrevessem a partir do que foi estudado. Veja abaixo uma das respostas:

i) Observando as parábolas estudadas como, geralmente, são os títulos das parábolas?
São curtos e chamativos e, geralmente, retratam uma palavra que pode se adequar corretamente ao tema do texto.

Observamos que essa reflexão sobre os títulos gerou, efetivamente, uma discussão entre os grupos, pois as cinco parábolas que precisavam de alterações nos títulos, conforme indicação dos grupos, receberam sugestões feitas pelos grupos corretores para enriquecer o caráter alegórico da parábola que já começa a se manifestar pelo título. Observemos as sugestões apresentadas:

Parábola	Título original	Título sugerido
Parábola 01	As aparências enganam	O estranho ferreiro
Parábola 02	O lixeiro e o juiz	O lixeiro e o juiz afamado
Parábola 03	O advogado e o professor	O arrependimento
Parábola 04	O advogado e o fazendeiro	O quase pobre fazendeiro
Parábola 05	O mendigo e o professor	O falso mendigo e o professor arrogante

Quadro 03: Títulos das parábolas.

Fonte: A autora.

Como podemos observar, mesmo sem termos trabalhado sobre adjetivos, que corresponde ao estilo, os alunos fizeram o uso das características a fim de enriquecer o título, pois conversamos sobre a importância do título para a parábola.

Ao finalizarmos os estudos sobre estrutura composicional, chamamos a atenção para o fato de que as características são “relativamente estáveis”, ou seja, podem variar de um texto para outro, ou estar presente uma característica e outra não, evidenciando que nossa proposta de estudo do gênero não reside no estudo da “forma” em si mesma, mas na junção de todos os elementos em funcionamento na sociedade.

Consideramos que a compreensão desse módulo por parte dos alunos foi satisfatória, pois conseguimos abordar os elementos do arranjo textual com discussões bem aprofundadas e que, realmente, levaram os alunos a uma reflexão sobre a estrutura do gênero, repensando aspectos da produção inicial.

4.2.3 As marcas linguístico-enunciativas: desvendando o estilo das parábolas

O trabalho com o terceiro módulo proporcionou-nos trabalhar com as marcas linguístico-enunciativas do gênero discursivo parábola de modo a evidenciar o uso e o efeito do uso desses elementos em funcionamento no texto. Utilizamos a análise linguística como recurso, pois acreditamos que, por meio dela, podemos explicar as unidades da língua associadas ao uso, estando, assim, em consonância ao modelo de Prática de Análise Linguística apresentado na seção

1.4.3 deste trabalho. Por se tratar de um gênero alegórico, escolhemos iniciar o trabalho com o estilo pela parte mais chamativa, o uso das figuras de linguagem, do sentido figurado.

A primeira questão prevista na proposta metodológica³⁰ explorou o emprego de metáforas. Após revisarmos com os alunos os sentidos denotativo e conotativo, e o que são figuras de linguagem, aprofundamos um pouco mais nosso estudo acerca da metáfora e da comparação. Os alunos analisaram que as parábolas produzidas durante a produção inicial não possuíam metáforas ou comparações explícitas, mas que se considerássemos o texto de um modo geral, todos se apresentavam como metafóricos. Neste momento, aproveitamos para fazer uma associação ao que é o conteúdo temático, buscando evidenciar a partir da intenção discursiva do locutor, do tema, do contexto de produção que se realizam as escolhas linguísticas.

A discussão empreendida acerca do porquê do uso das metáforas foi extremamente significativa pelo fato de que pude levantar questionamentos que não haviam sido planejados por mim no decorrer da elaboração da proposta. Uma das discussões desencadeadas foi o fato de as parábolas tratarem assuntos do dia-a-dia de maneira ficcional.

(Diário da Pesquisadora, dia 25/11/2014).

Após discutimos o uso das figuras de linguagem, distribuimos uma parábola produzida por eles para cada grupo e solicitamos aos alunos que, a partir da ideia central desenvolvida no texto, que criassem duas frases relacionadas à parábola em estudo, uma contendo uma metáfora e a outra contendo uma comparação. No exemplo a seguir, o grupo que estava trabalhando com a denominada “Ricochete”³¹, desenvolveu as seguintes metáforas e comparação:

Resposta: Metáfora: O soldado foi uma caixinha de surpresas.

Comparação: O inimigo é como uma raposa.

Durante a realização dessa atividade, foi necessária uma intervenção intensa, pois a grande maioria dos alunos apresentava dificuldades diante da solicitação de criar frases contendo figuras de linguagem, partindo da situação da parábola, o que proporcionou uma reflexão maior acerca do uso prático das figuras de linguagem.

Assim, foi necessário que expuséssemos na lousa vários exemplos de metáforas e comparações e a partir disso, mostrar-lhes que era possível criar essas figuras de linguagem a partir

³⁰ Questão apresentada na seção 3.5.1, página 84.

³¹ Parábola apresentada na página 89.

do texto. Retomamos, então, a parábola “O filho Pródigo” trabalhada na apresentação da situação e a partir da leitura, solicitamos que criassem metáforas e comparações a partir dela. Com esse movimento coletivo, várias metáforas e comparações foram criadas, pois, por meio da nossa mediação, passaram a compreender melhor o que era para ser feito, o que levou todos os grupos realizassem a atividade.

Nessa mesma perspectiva de uso prático, passamos a estudar os adjetivos e após conceituarmos os adjetivos, voltamos nosso trabalho para o uso dessa classe de palavras na parábola. Solicitamos, então, que os alunos analisassem a parábola que foi distribuída para o trabalho com as figuras de linguagem (produções de outros grupos) e observassem o uso dos adjetivos nos textos, discutindo a importância desse uso no gênero. Para darmos início a esse trabalho, fizemos perguntas que tratavam especificamente sobre a utilização de adjetivos:

b) Existem palavras na nossa língua que usamos para caracterizar os substantivos, atribuindo-lhes modos peculiares de ser. Quando usamos um adjetivo, intensificamos o sentido da mensagem, pois não podemos negar a alteração de sentido quando dizemos “a mulher morreu” e “a mulher boa e caridosa morreu”. Na parábola em estudo há a presença de adjetivos? Muitos ou poucos? Vocês consideram importante o uso de adjetivos nesse gênero? Por quê?

Resposta do grupo: Sim, apenas alguns adjetivos. Os adjetivos caracterizam qualidade nos personagens. O uso deles é essencial para detalhar a parábola.

Como podemos observar, a resposta do grupo foi satisfatória, pois eles compreenderam que, sendo a parábola um texto moralístico, a ênfase dada pelos adjetivos é de grande importância no texto.

Em seguida, trabalhamos a ordem dos adjetivos, enfatizando o efeito de sentido produzido pelo adjetivo em uso, o que vai apontando uma funcionalidade para o estudo dessa classe de palavras, ao passo que os alunos vão compreendendo funções desenvolvidas por eles. Usamos para isso, como mostramos na metodologia, exemplos na lousa de frases com adjetivos antepostos ao substantivo e adjetivos posteriores, discutindo a alteração (ou não) de sentido na frase. Terminada essa discussão, que gerou vários exemplos dados por eles, passamos para o exercício proposto no encaminhamento.

c) Falando em adjetivos, ainda, já sabemos que eles acompanham os substantivos, mas será que há uma ordem específica para os adjetivos, ou seja, eles devem vir antes ou depois dos substantivos?

Observem as seguintes frases:

“Certa vez, o monge ao caminhar encontrou uma criança pobre...”

“Certa vez, o monge ao caminhar encontrou uma pobre criança...”

Como podemos comprovar, os adjetivos podem ser pospostos aos substantivos como no primeiro exemplo ou antepostos aos substantivos como segundo caso, sem ocorrer desvios gramaticais. As duas frases apresentam o mesmo significado? Em caso negativo, qual o sentido de cada uma delas? Discuta com seus colegas de grupo e escrevam suas considerações.

Resposta do grupo: Não há uma ordem específica para a classe adjetiva. Alterando a ordem do adjetivo na frase, também se altera o significado literal.

A garota má.

O adjetivo especifica os atributos da garota.

A má garota.

Neste caso realça o temperamento mal da garota.

Mesmo após a discussão desencadeada antes do exercício, um grupo ainda teve dificuldades para elaborar sua resposta, o que nos levou a um processo de mediação, citando mais exemplos, inclusive os deles próprios, a fim de que alcançassem o objetivo proposto.

Para encerrar o trabalho, após estudarmos que, dependendo da posição, os adjetivos sofrem alterações no sentido, pedimos aos alunos que explicassem os efeitos de sentido produzidos por essa classe de palavras no texto. Por fim, propusemos que enriquecessem a parábola que cada grupo estava analisando, acrescentando alguns adjetivos, tendo em vista o propósito comunicacional do texto e o fato de que, ao término da atividade, cada grupo apresentaria as contribuições de sentido oferecidas pelos adjetivos acrescentados³².

Ao apresentarem as parábolas reformuladas com o acréscimo de adjetivos e toda a sala discutir conjuntamente as modificações ocorridas no texto, observamos a edificação do conhecimento via atividades organizadas pela nossa mediação, permitindo aos alunos assimilar reflexivamente as informações que ampliarão seu conhecimento espontâneo, transformando-os em conhecimento sistematizado.

As demais questões elaboradas para o estudo dos aspectos estilísticos do gênero voltam-se para o estudo dos verbos. Assim, ao realizarmos nosso sexto encontro, desenvolvemos exercícios que tinham por finalidade demonstrar aos alunos que as formas verbais em uso no texto são

³² As parábolas com os acréscimos de adjetivos serão apresentadas na seção 4.3, na qual trataremos do processo de revisão do texto.

empregadas com uma intencionalidade, ou seja, tornar evidente aos alunos que todas as formas linguísticas existem porque possuem uma função a ser desempenhada dentro dos textos.

Trabalhamos, novamente, com parábolas modernas e com as próprias produções iniciais. Por serem alunos do 9º ano, pressupomos que eles teriam certo conhecimento sobre verbos e, por isso, iniciamos os exercícios anunciando uma revisão. Antes de iniciar a primeira questão, perguntei aos alunos como eles definiriam os verbos e, a princípio, a sala ficou em silêncio. Com algumas motivações, conseguimos que expressassem os conhecimentos internalizados acerca dos verbos:

Pesquisadora: O que são verbos, pessoal? Se eu pedisse para vocês me definir, o que vocês me fariam?

Aluno: Indica ação, estado ou fenômeno da natureza.

Pesquisadora: Isso, nós temos verbos que indicam ação, estado ou fenômeno da natureza. O que mais?

Aluno: Ser, estar...

Aluno: Terminam em ar, er, ir. Indicam ações.

Pesquisadora: Isso, temos as conjugações, os verbos que terminam em ar, er, ir, são palavras que podem expressar ações, o que mais? Mais alguma coisa que vocês queriam falar para definir os verbos?

Silêncio...

Pesquisadora: Então, vamos lá, pessoal!

(Transcrição da aula do dia 26/11/2014).

Apesar de serem informações adequadas, diante do silêncio com relação aos verbos, julgamos necessário abrir uma discussão maior sobre tais elementos linguísticos, com exemplos na lousa, a fim de situar todos os alunos em nosso objeto de estudo. Depois desse momento de revisão, voltamos ao exercício, propomos, então, a leitura de duas parábolas, uma bíblica e outra moderna³³ e pedimos que atentassem aos verbos, fazendo uma análise e explicitando os tempos e modos verbais predominantes. Em seguida, fizemos a leitura das produções iniciais dos alunos e, oralmente, fomos conduzindo uma análise de verbos. Pedimos, ao final, que comparassem as parábolas pesquisadas e as produzidas pelos colegas quanto aos verbos.

O trabalho com os verbos no encontro de hoje permitiu que os alunos constatassem que o Pretérito Perfeito e Imperfeito são os tempos predominantes nas parábolas e que o modo Imperativo também é constante. Um dos grupos me surpreendeu, pois ao começarmos enfatizar o uso do Pretérito nas parábolas, eles se manifestaram dizendo que na parábola analisada por eles o presente estava sendo usado e que

³³ Realizamos a leitura da parábola “O Bom Samaritano”, exemplo de parábola bíblica, e o “O Bom Professor”, de parábola moderna. Assim, mostramos que embora sejam de períodos distintos, o tratamento quanto ao verbo é o mesmo.

mesmo assim a parábola continuava passando uma moral. Eu lhes respondi que eles estavam certos em sua análise e que havia parábolas publicadas no tempo presente. Como eu estava com todos os materiais na pasta, achei oportuno fazer a leitura de uma parábola que havia sido trabalhada no primeiro encontro e que também era narrada em tempo presente. Discutimos, então, que existem, sim, parábolas no Presente, mas que, em sua grande maioria, elas se apresentam no passado, para garantir que seu propósito comunicacional seja cumprido. (Diário da Pesquisadora, dia 26/11/2014).

A maioria da sala não teve dificuldades para identificar os verbos, mas somente alguns alunos conseguiram determinar facilmente o tempo e o modo verbal. Tal fato levou-nos a um processo mediativo que contou com a participação de todos os alunos e que, a nosso ver, foi muito positivo, pois ao final da análise oral, todos os alunos conseguiam fazer as identificações dos verbos e seus respectivos tempo e modo verbais.

Para encerrar o trabalho com os verbos, objetivávamos relacionar o propósito comunicacional das parábolas com o uso de tais tempos e modos verbais, assim pedimos para que eles se recordassem do propósito comunicacional das parábolas e que relacionassem aos empregos verbais, justificando tais usos:

e) Vocês se lembram do propósito comunicacional da parábola que já estudamos em aulas anteriores? Qual é? Considerando esse propósito comunicacional, como nós podemos justificar o emprego dessa escolha de tempo e modo verbal?

Resposta 01: Sim, para transmitir um ensinamento ao leitor, eles utilizam o tempo do presente. Para dar ênfase que este fato acontece ainda hoje.

Resposta 02: Utilizaram o pretérito porque objetivaram passar um ensinamento, no passado as parábolas se tornam mais real, certeza dos fatos ocorridos.

Cada grupo soube sustentar sua argumentação sobre a escolha do tempo verbal. Alguns grupos pegaram parábolas que trabalhavam com o tempo presente. Embora a predominância nas parábolas seja o pretérito, houve a necessidade de mostrar para eles que há a possibilidade de narrar uma parábola no presente. Contudo, tanto os que trabalharam com tempo presente, como passado, ao final, houve um consenso que, de fato, a narração no passado conduz a uma compreensão mais convincente por narrar algo que já ocorreu.

A última atividade do terceiro módulo, para encerrar o estudo estilístico, versava sobre o caráter argumentativo das parábolas, enfatizando que mesmo sendo predominantemente narrativa, há fortes traços argumentativos que caracterizam a parábola como um texto moralístico.

Perguntamos, então, aos alunos como se construía o caráter argumentativo das parábolas e, após nossas discussões, apresentamos três respostas:

Resposta 01: Para nos convencer que o que está acontecendo nas parábolas pode acontecer com a gente, mostra nas falas dos personagens argumentações como experiências do passado e do presente.

Resposta 02: São valores transmitidos principalmente pelas falas dos personagens e experiências vivenciadas pelos mesmos.

Resposta 03: A parábola tem um argumento forte pois ela tenta passar uma lição de moral e, por isso, as histórias tentam fazer com que você sinta que aquilo pode acontecer com você.

Como podemos ver pelas respostas, após nossas discussões, os alunos conseguiram assimilar como ocorre o esquema argumentativo desenvolvido nas parábolas e em outros gêneros semelhantes, como a fábula e o apólogo que têm a persuasão como objetivo.

Por meio das atividades realizadas, constatamos que os alunos conseguiram compreender as marcas estilísticas da parábola e diferenciá-la de outros gêneros semelhantes (fábula e apólogo) da esfera literária. Todavia, como o propósito do nosso modelo didático ultrapassa as fronteiras linguísticas e pretende deixar claro os efeitos de sentido desencadeados pelas marcas linguístico-enunciativas, para encerrarmos o encontro, como ainda havia algum tempo para a aula terminar, resolvemos adiantar uma discussão inicialmente programada para o último encontro, discutindo a importância do estudo desenvolvido sobre o gênero, pensando nas situações de uso.

Perguntamos, então, aos alunos qual a importância da parábola na sociedade, segundo a opinião deles. Dentre todas as respostas obtidas, elegemos duas como exemplário:

Resposta 01: A parábola é importante na sociedade porque ela nos passa uma lição de moral, nos ensina valores para não fazermos isso em nossas vidas.

Resposta 02: Desde o início, a transmissão oral de conhecimentos é crucial para a formação e sociedade.

Ao observarmos a última resposta, evidenciam-se as marcas das nossas discussões quando tratamos da parábola desde o seu surgimento até os dias atuais. O mesmo notamos ao direcionar a pergunta ao cotidiano dos próprios alunos:

Pessoal, depois de todos esses estudos, vocês acham que ele será importante para a vida de vocês?

Resposta 01: Sim, a parábola em minha vida serviu para mim saber montá-la, saber a diferença entre fábula e parábola, saber que sua moral não está impressa no final, o tema, as marcas da língua que temos na parábola.

Resposta 02: Sim, eu aprendi muito, como a estrutura da parábola, tema e aspectos verbais.

Por fim, indagamo-los sobre as situações em que as parábolas podem ser usadas, e as respostas obtidas demonstram que o estudo do gênero possibilitou que a ideia inicial apresentada, de que a parábola é um gênero restrito à esfera religiosa, fosse substituída e ampliada pela noção de que a parábola está extremamente presente no cotidiano das pessoas e nas mais variadas esferas.

Em que situações podemos utilizar uma parábola?

Resposta 01: Em momentos que necessitamos de orientação, de aprendizado para transformarmos nossas próprias ações.

Resposta 02: Na escola, na rua, em casa, nas conversas com os amigos.

Resposta 03: Na missa, nos textos em geral, no cotidiano da minha vida.

Resposta 04: Em qualquer situação onde queremos passar uma lição de moral, uma lição de vida.

Desse modo, encerradas as atividades voltadas para a análise e compreensão do gênero, evidencia-se que os estudos dirigidos nos módulos possibilitaram ampliar a capacidade discursiva dos alunos, promovendo a construção do conhecimento. Parece-nos, assim, que a proposta didática apresentada funcionou, até o momento, a contento, demonstrando ser possível segui-la para o estudo de um gênero nunca visto pelos alunos em sala de aula, mas muito presente no cotidiano deles, mesmo sem eles saberem que se tratava de uma parábola.

4.3. REVISÃO E REFACÇÃO DAS PARÁBOLAS INICIAIS: COLOCANDO EM PRÁTICA OS CONCEITOS ESTUDADOS

Durante a execução dos módulos, os alunos foram incorporando conhecimentos pela nossa mediação que buscamos sintetizar com a produção final. A importância desse momento é marcada por Marcuschi (2008, p. 216), segundo o qual:

Nesse momento, o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, após a análise da produção inicial. Nessa produção final, o trabalho concentra-se no polo do aluno. Aqui o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido.

A princípio, nossa proposta original previa a escritura de uma produção individual, pertencente ao gênero. Todavia, como já comentamos, o fato de termos um tempo restrito para a aplicação da proposta não possibilitou a produção de um novo enunciado concreto. Inicialmente, pensamos isso como um problema, pois não conseguiríamos analisar de imediato se nossos objetivos traçados ao elaborar a proposta haviam sido alcançados individualmente. Entretanto, o percurso de aplicação do encaminhamento mostrou-nos que não era necessariamente preciso, nesse momento, a produção de um texto individual para que os alunos demonstrassem aquisição e transformação de conhecimentos.

Isso porque, durante todo o processo de aplicação, em cada módulo trabalhado, as parábolas produzidas inicialmente eram estudadas e revistas pelos colegas com nossa mediação. Desse modo, ao mesmo tempo em que aprendiam as características do gênero, eles próprios eram revisores dos textos dos amigos, verificando e apontando se o texto correspondia ao que estava sendo estudado.

Assim, os alunos puderam vivenciar os conhecimentos teóricos e, ao mesmo tempo, os textos iniciais não tiveram uma correção com um fim em si mesma feita por nós. Pelo contrário, nós apenas fizemos a leitura e as nossas anotações em nosso diário a respeito das produções iniciais para que pudéssemos elaborar os módulos trabalhando as dificuldades encontradas, mas sem expor marcas nos textos. Essa abordagem de correção que se desenvolveu ao longo da aplicação voltou nosso olhar para algo que não considerávamos como produto da nossa aplicação: a revisão e reescrita do texto inicial.

Ao pensarmos a proposta inicialmente, não estávamos levando em conta a importância do processo de revisão e reescrita, mas o desenvolver da pesquisa mostrou-nos que os alunos se sentiam realizados ao revisar os textos e aplicar os conhecimentos estudados teoricamente. Essa descoberta, veio em função do viés da pesquisa-ação, ao refletirmos passo a passo as atividades que aplicávamos.

Como já dissemos, não prevíamos a refacção dos textos, mas como uma proposta didática nunca funciona como um modelo pronto e acabado, tivemos que adequar nossa proposta inicial de acordo com a realidade da sala de aula, transformando a produção final individual antes prevista, em um processo de refacção do texto inicial.

O processo de correção desenvolveu-se da seguinte maneira: durante a execução dos módulos, trabalhamos cada dimensão bakhtiniana nas próprias produções dos grupos, assim cada grupo intervinha na produção do outro, de modo a enriquecer e a apontar o que estava faltando ou “sobrando” nas parábolas. Assim, a correção se deu durante o próprio processo de estudo das características, no qual os grupos pegavam produções de outros e, por meio das perspectivas da correção textual-interativa e indicativa, sob nossa orientação, iam indicando o que precisava ser revisto em cada produção, de acordo com os modelos de correção eleitos e discutidos na seção 1.5 deste trabalho.

No dia previsto para a produção final, cada grupo recebeu sua produção inicial com todos os apontamentos e correções apresentados pelos outros grupos e, foram refletindo, de acordo com o que haviam estudado, se as indicações eram pertinentes ou não, se eles achavam que a parábola ficaria melhor com a sugestão e assim iniciaram o processo de reescrita.

Foi um processo de ação-reflexão-ação, pois todos os grupos corrigiram diversos aspectos de cada produção, essa produção passou por um processo de reflexão por parte do grupo escritor e retornaram à ação por meio do processo de refacção.

Mostraremos, uma a uma, como se deu o processo de correção e, em seguida, refacção. No primeiro texto, com nossa intervenção, os alunos desempenharam muito mais que uma mera correção dos textos, eles se utilizaram de uma abordagem de revisão, na qual os desvios eram indicados. No entanto, ao invés de dar a correção pronta, procuravam interagir com o grupo autor por meio da sinalização do que “precisava ser modificado” e de um recado ao término do texto sugerindo que o grupo autor refletisse sobre aquilo que estava sendo indicado.

Assim, ao fazer as indicações, os grupos corretores foram marcando os erros ortográficos (sinalizados em azul) e, por meio de um diálogo com o grupo escritor deixou um recado ao final do texto (Recado: Prestar atenção na ortografia das palavras; Os adjetivos podem melhorar o texto), sinalizando para que o grupo buscasse a grafia dessas palavras, a fim de melhorar a produção. Outro grupo que também corrigiu esse texto quando tratamos dos adjetivos, sugeriu adjetivos que poderiam enriquecer a parábola (marcados em vermelho no texto) e, novamente, por meio da correção textual-interativa, deu a sugestão ao final do texto de como o efeito de sentido da narrativa poderia ser melhorada com os adjetivos. Observemos a parábola a seguir:

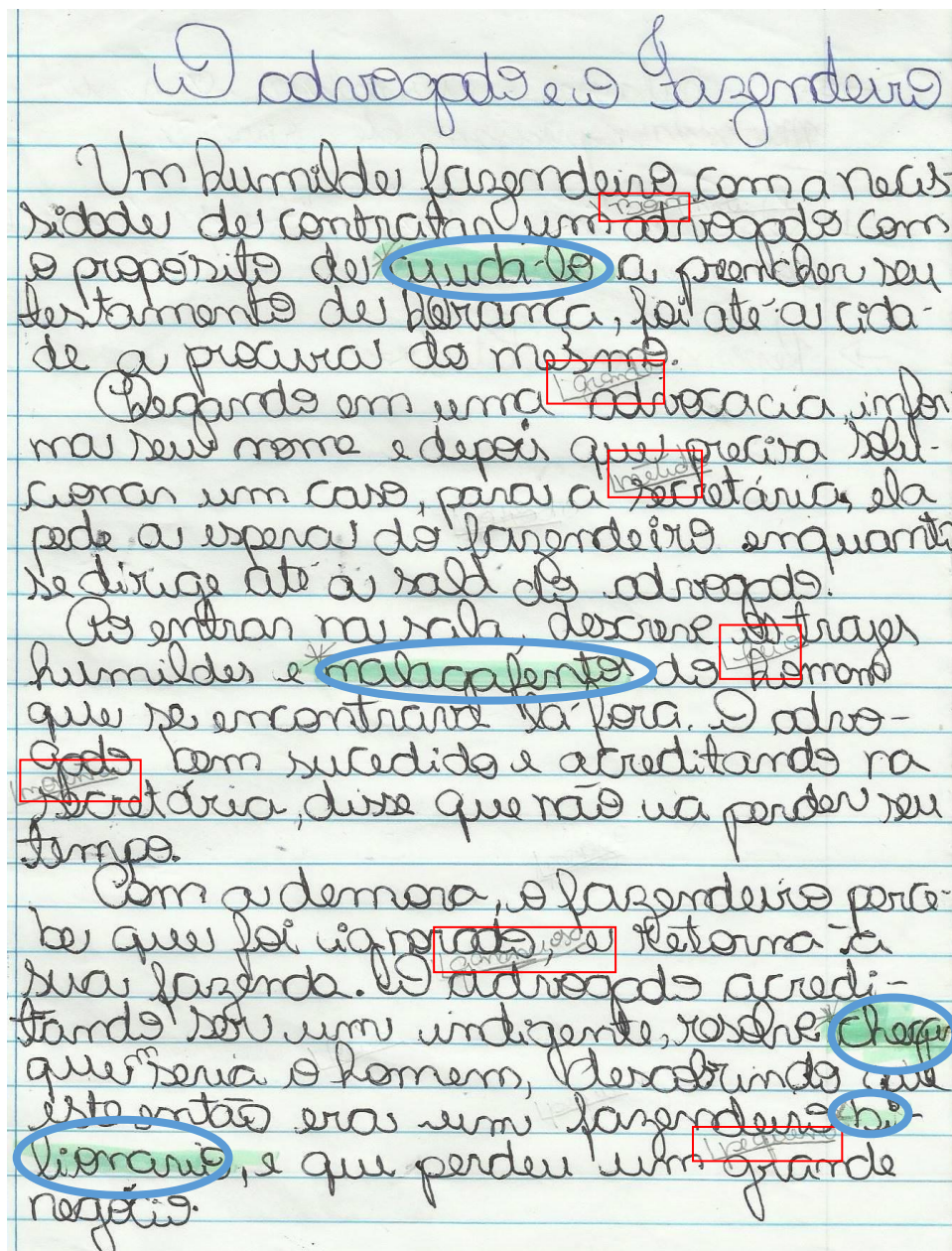


Figura 11: Parábola “O advogado e o fazendeiro”.

Fonte: A autora.

Como podemos observar, sob nossa orientação, os alunos utilizaram-se da correção textual-interativa³⁴, por meio de apontamentos que estabelecem interação entre corretor-interlocutor, o que se apresenta extremamente profícuo, visto que tanto os autores quanto os corretores refletem sobre os desvios, internalizando os conceitos em estudo.

³⁴ A correção textual-interativa (Ruiz, 2010) foi explicada na seção 1.5, deste trabalho.

Cabe ressaltar que há a presença também de correção indicativa³⁵, como podemos notar nos problemas ortográficos, todavia essa correção indicativa é feita junto à correção textual-iterativa como um recurso norteador ao aluno-autor. Vemos, no texto a seguir, reescrito, que as correções foram repensadas no processo de refacção, e que o título, conforme havíamos discutido no módulo 02, foi alterado.

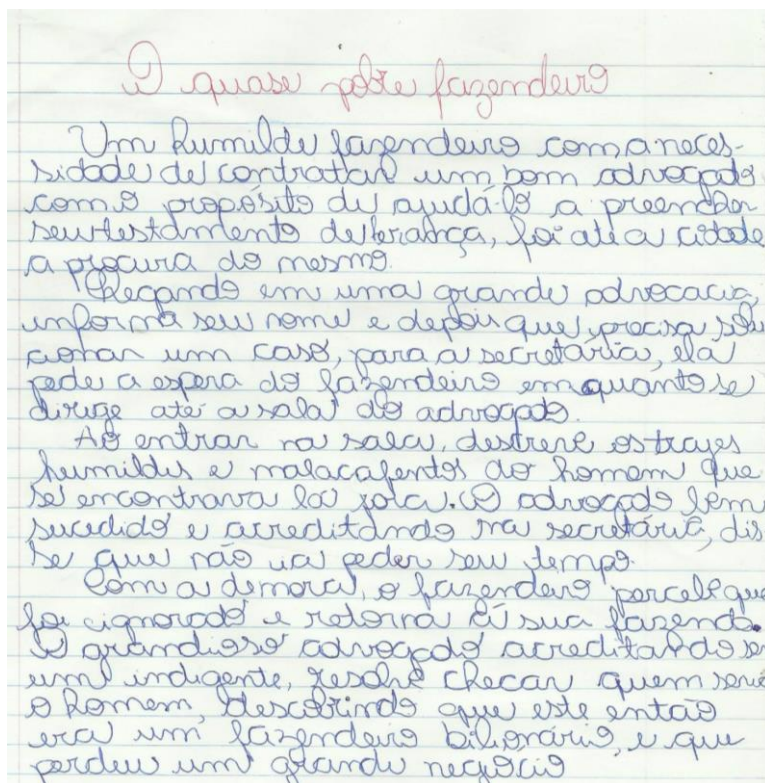


Figura 12: Refacção da parábola “O quase pobre fazendeiro”

Fonte: A autora.

Na parábola a seguir, as indicações feitas seguem a mesma natureza de correção:

³⁵ A correção indicativa (Serafini, 2004) foi explicada na seção 1.5, deste trabalho.

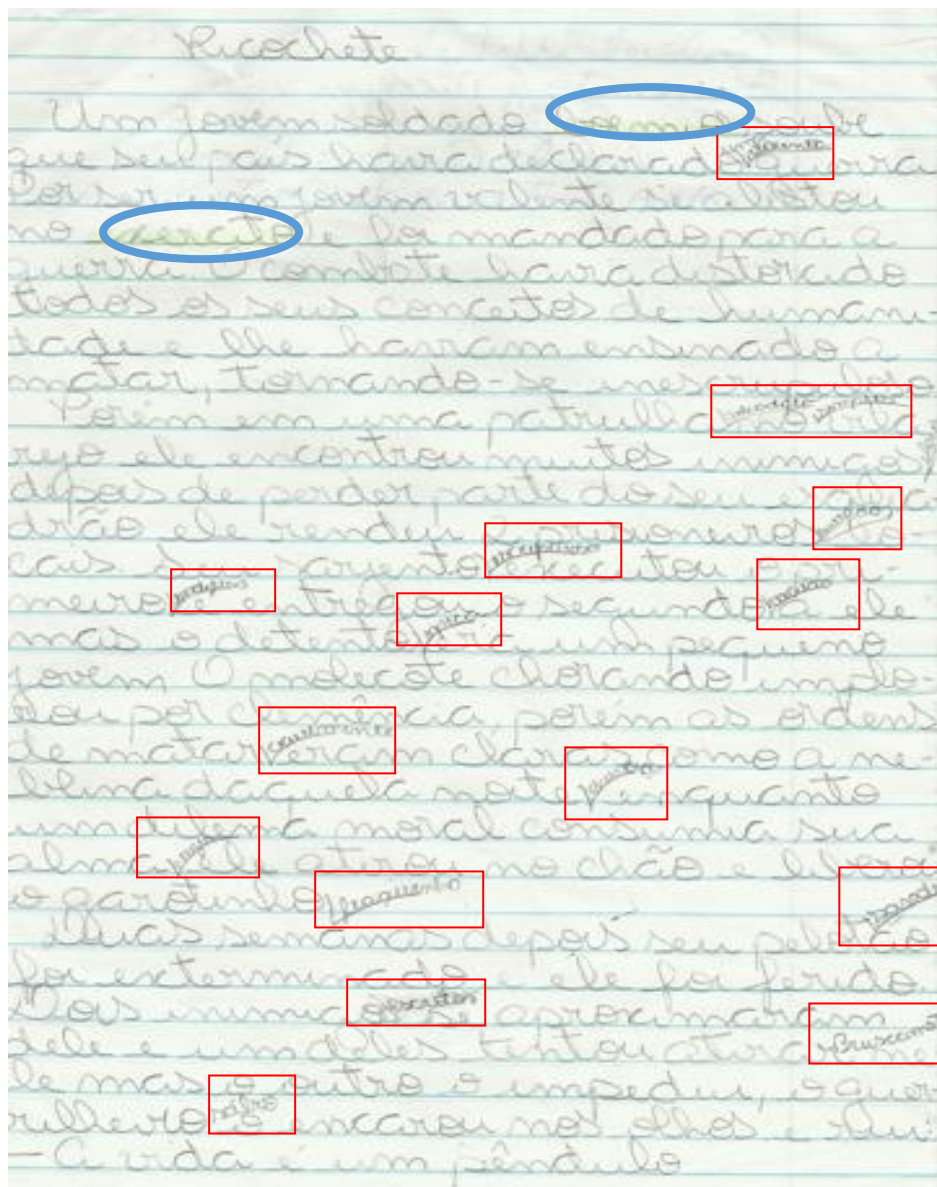


Figura 13: Parábola “Ricochete”.

Fonte: A autora.

Notamos que a parábola se encontra bem articulada, com dois apontamentos por problemas gramaticais (em azul) e a sugestão de vários adjetivos (em vermelho). Na parábola reescrita pelo grupo autor, temos:

Ricochete

Um jovem soldado boêmio sabe que seu país havia declarado guerra. Foi ser um jovem valente se alistou no exército e foi mandado para a guerra. O combate havia destruído todos os seus conceitos de humanidade e ele havia entrado a mata, tornando-se mesquinho.

Porém em uma patrulha no mato ele encontrou muitos inimigos depois de perder parte de seu esquadrão ele rendeu à prisão. Seu sargento exigiu o primeiro indiano e entregou o segundo a ele mas o detento era um pequeno jovem. O soldado chorando implorou por perdão, porém os ordens de matar cruelmente, eram claros como a neblina daquela noite densa enquanto um dilema moral consumia sua alma ele tirou no chão e liberou o prisioneiro.

Dois semanas depois seu pelotão foi exterminado e ele foi ferido. Depois do combate, dois inimigos se aproximaram dele e um deles tentou tirar dele mas o outro o impediu, o guerreiro o encurrou nos olhos e disse:

— A vida é um pêndulo.

Figura 14: Refacção da parábola “Ricochete”

Fonte: A autora.

Podemos notar que o grupo considera somente os problemas gramaticais em seu processo de refacção, pois acreditam, segundo fala deles no momento da reescrita, que o excesso de adjetivo pode prejudicar o texto. Ao intitular a parábola como “Ricochete”, o grupo explora o sentido figurado da expressão que diz respeito a uma ação reflexa, que responde a outra ação, ou seja, uma resposta. Se observarmos a temática desenvolvida, percebemos que o texto vai ao encontro do título, encaixando-se perfeitamente. O mesmo acontece com o final do texto, em que a palavra “pêndulo” é utilizada. Assim, como se iniciou, o texto se encerra, simbolizando o tema de que tudo que vai, volta, enriquecendo ainda mais o texto.

Observemos, agora, outra parábola que ao apresentar palavras que estavam em desacordo com a ortografia, são indicadas e, ao final do texto, há um comentário, que circulamos em azul, pedindo atenção à escrita das palavras, característica da correção textual interativa:

"O advogado e o professor"

Um certo dia, como criança ^{matriculada} que não gosta de ir para escola e não presta atenção, o seu professor lhe chamou atenção e disse: — Neste tempo na aula, se não um dia você não consegue um bom emprego.

O aluno de deboche com o caso do professor riu e disse: — Infirmo brincando na escola viarei uma pessoa ^{importante}, e terei um ótimo emprego.

Os anos se passaram e o aluno ^{continuou} a brincar, não dando importância ao que o professor disse.

O aluno passou todos os anos sendo empurrado pela escola e se formando em advocacia mas em seu primeiro caso, ele perdeu a causa e assim em diante foi perdendo todas as coisas que ele achou que poderia resolver.

Depois ^{de} ter escapatória foi atrás do ~~seu~~ professor que lhe aconselhou a estudar para ser alguém na vida.

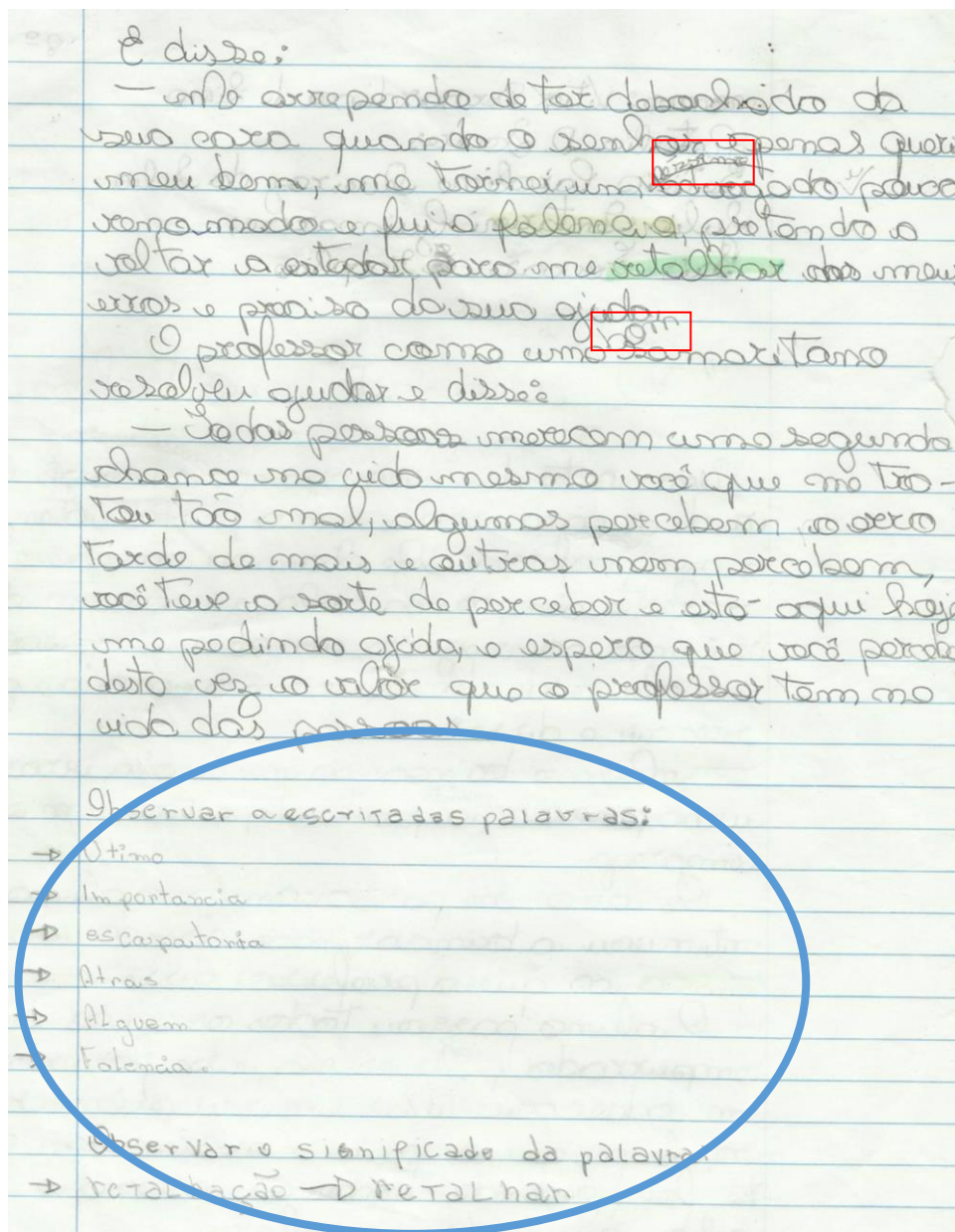


Figura 15: Parábola “O advogado e o professor”

Fonte: A autora.

Partindo das indicações feitas pelo grupo corretor, a parábola foi alterada quanto a problemas ortográficos, com acréscimos de adjetivos e mudança de título, objetivando atender da melhor maneira às características do gênero, como podemos ver na versão reescrita:

"O arupendimento"

Um certo dia, uma criança mal criada que não gostava de ir para escola e não prestava atenção, e seu bom professor lhe chamou atenção e disse:

- Preste atenção na aula, se não um dia você não conseguirá um bom emprego.

O aluno de deboche com a cara do professor viu e disse:

- Mesmo brincando na escola criarei uma coisa muito importante, e terei uma ótima emprego.

Os anos se passaram e o aluno mal criado continuou a brincar, não dando importância ao que o professor disse.

O aluno parou todos os anos sendo empurrado pela escola e se formando em advocacia. Mas em seu primeiro caso, ele perdeu a causa e assim em diante foi perdendo todos os casos que ele achou que poderia vencer.

Com sua escapatória foi atrás de seu bom professor que lhe aconselhou a estudar para

sou alguém na vida. *Nota: muito*
 E disse:
 - Me arrependo de ter desachado da sua ca-
 ra quando o senhor apenas queria meu bem,
 me tornou um próximo advogado e pouco tempo
 mais e fui a falência, podendo voltar a
 estudar para me desculpar dos meus erros e
 pra isso da sua ajuda.
 O professor como um bom samaritano resolveu
 ajudar e disse:
 - Todas vezes me chamam uma segunda
 chama na vida mesmo você que me tratou
 tão mal, algumas vezes o seu tempo
 de mais e entrar num problema, você ti-
 ve a sorte de acabar e está aqui hoje me
 pedindo ajuda, e espere que você acaba de
 já vez e sabe que o professor tem na
 vida das coisas.

Figura 16: Refacção da parábola “O advogado e o Professor”

Fonte: A autora.

Ao observarmos as produções revistas quanto aos três elementos constitutivos da interação verbal que foram trabalhados nos módulos com os alunos, ou seja, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (este último que já vinha sendo marcado desde a primeira correção, por meio dos adjetivos que faz parte do estilo), percebemos que a intervenção textual-interativa também se fez presente, principalmente no tocante a aspectos do arranjo textual, como podemos ver no texto a seguir, nos elementos circulos em azul:

Título: O lixeiro e o juiz. ^{Laformada}

Em uma cidade grande a coleta de lixo era feita de segunda a sexta, ^{sempre} rotativamente sem nenhum erro. Em um certo dia fazendo a coleta o caminhão ^{parou} para em frente a casa de um ^{homem} juiz muito adormado, que ^{deu} por sinal, ^{um} serviço mal feito. O ^{lixeiro} deixou o caminhão para pegar o lixo do ^{latao} latao, mas sem quem ^{dirigiu} dirigiu uma sacola de lixo caiu. Quando o ^{juiz} ^{brinquedo} viu que a sacola havia caído ^{saiu} saiu correndo em direção ao ^{latao} ^{latao} para ^{levar} levar a lixo, mas pisou na sacola que estava no chão ^e acabou caindo e quebrando a perna. O ^{juiz} juiz como era muito apegado ao seu trabalho ficou revoltado por não poder comparecer.

Como o ^{juiz} juiz não pode ir trabalhar ele foi substituído por um outro. Esse ^{fulgamento} fulgamento era muito importante, pois era o ^{fulgamento} fulgamento de um grande criminoso. Ao fim do ^{fulgamento} fulgamento o serial killer deu um ^{soco} soco no rosto de um ^{olho} olho quando sua arma ^{aponta} aponta para ^{vai} vai virar pensar, mas com muita ^{raiva} raiva do ^{juiz} juiz que deu a ele perna de

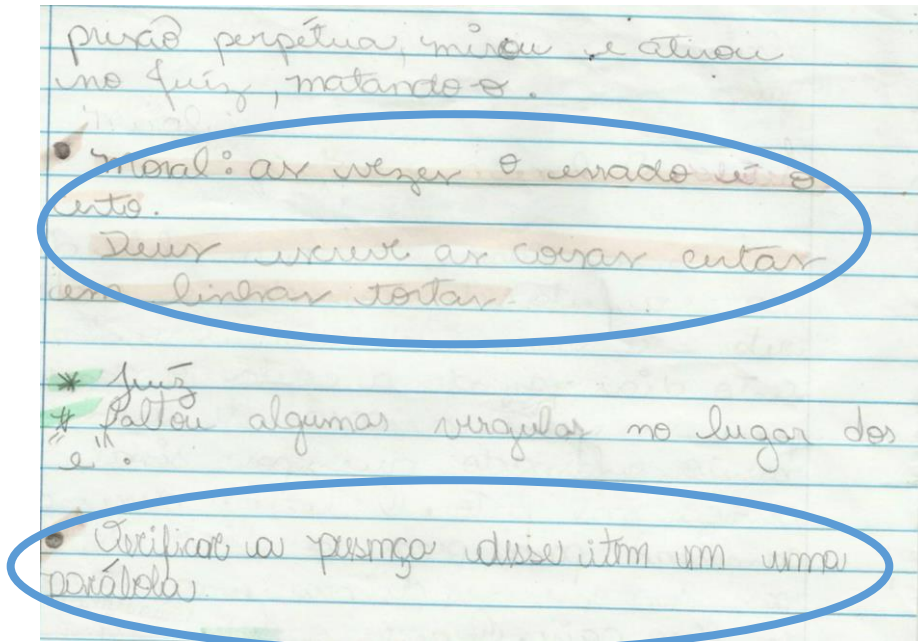


Figura 17: Parábola “O lixeiro e o juiz”.

Fonte: A autora.

Dentre os vários apontamentos sugeridos nesse texto, vamos considerar apenas o apontamento referente à estrutura composicional. Já tratamos desse caso anteriormente, na seção 4.2. Nele o grupo apresenta uma moral explícita à parábola, visto que este texto fora escrito antes das discussões teóricas sobre o arranjo textual da parábola. Ao revisar, o grupo corretor identificou que a moral não deve se apresentar explícita ao final do texto, marcando a internalização dessa característica por eles e, mais uma vez, por meio da correção textual-interativa, não deu uma resposta pronta ao grupo escritor, mas pediu a verificação.

Observemos a refacção do texto com todas as indicações feitas pelos corretores:

O Lixeiro e o Juiz Afamado

Em uma cidade grande a coleta de lixo era feita de segunda a sexta, corretamente sem interrupção. Em um certo dia fazendo a coleta o caminhão, para em frente a casa de um juiz muito afamado, que por sinal odiava serviço mal feito. O humilde lixeiro desceu do caminhão para pegar o lixo do latão, mas sem querer deixou cair uma sacca de lixo caí quando o juiz minucioso viu que a sacca havia caído saiu correndo em direção ao bom lixeiro para lhe avisar, mas pisou na sacca que estava no chão, acabou caindo e quebrando a perna. O juiz como era ^{o mais importante} seu trabalho ficou revoltado por não poder comparecer.

Como o juiz não pode vir trabalhar ele foi substituído por um outro. Esse julgamento era muito importante, pois era o julgamento serial killer que deu um voto no voto de um dos guardas perguntando qual a alma, apontou para várias pessoas, mas com muita raiva do juiz que deu a ele pena de prisão perpétua, morreu e atirou no juiz, matando-o.

Figura 18: Refacção da parábola “O lixeiro e o juiz”.

Fonte: A autora.

Ao reescrever a parábola, o grupo escritor considera o comentário, suprimindo a moral do final do texto e, também, fazendo adaptações estilísticas e correções ortográficas.

O texto a seguir apresenta problemas tanto na parte estrutural quanto na parte estilística.

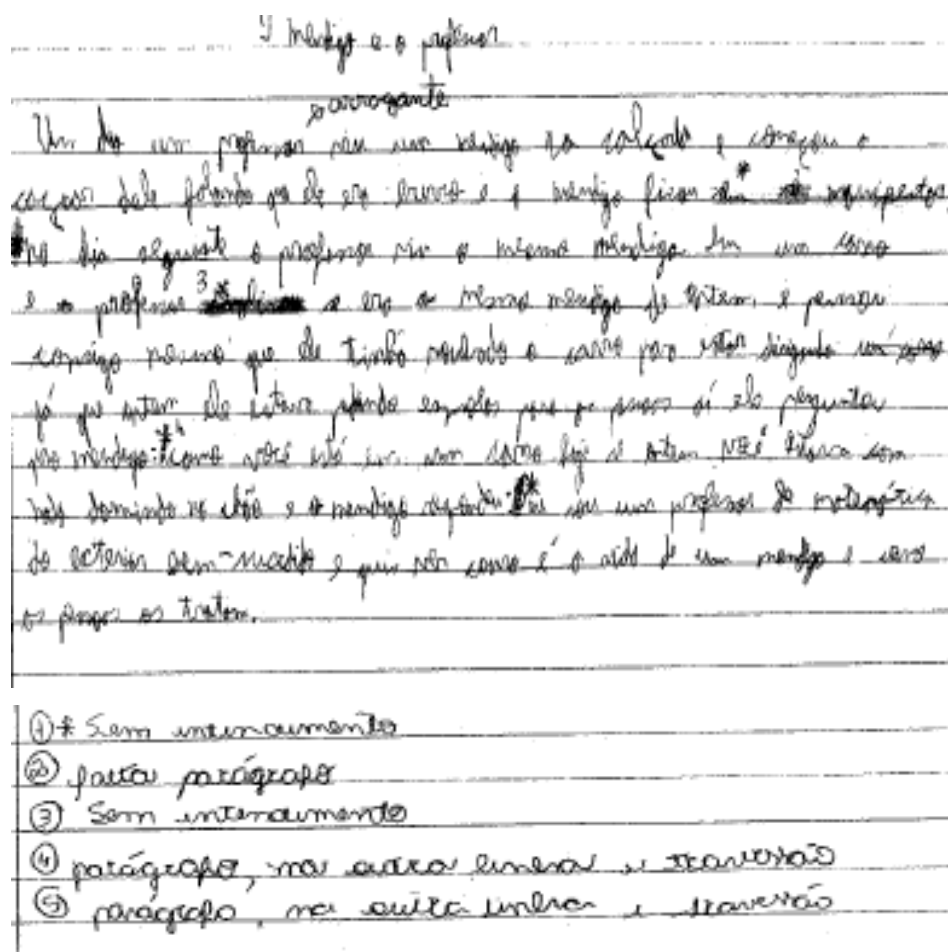


Figura 19: Parábola “O mendigo e o professor”.

Fonte: A autora.

Podemos observar que além de problemas ortográficos, a estruturação do texto também compromete a compreensão. Esse momento necessitou da nossa intervenção, pois ao tratarmos da estrutura da parábola, discutimos que as parábolas são narrativas, ou seja, textos em prosa e que raras são as vezes que uma parábola se apropria de um outro gênero para cumprir seu propósito comunicacional, ocorrendo a intergenericidade. No texto produzido pelos alunos isso não ocorre, pois se trata de um texto em prosa, forma básica de uma parábola. Todavia, percebemos que os alunos se apropriam do discurso direto para desenvolver o texto, mas não fazem isso de maneira adequada.

Assim, explicamos as diferenças entre discurso direto e discurso indireto, lendo exemplos clássicos e explicitando que, em sua maioria, as parábolas utilizam discurso indireto. Dissemos,

também, que se optassem em manter o discurso direto, não haveria problemas, desde que a parábola cumprisse seu objetivo de produção. Como resultado, temos a seguinte produção³⁶:

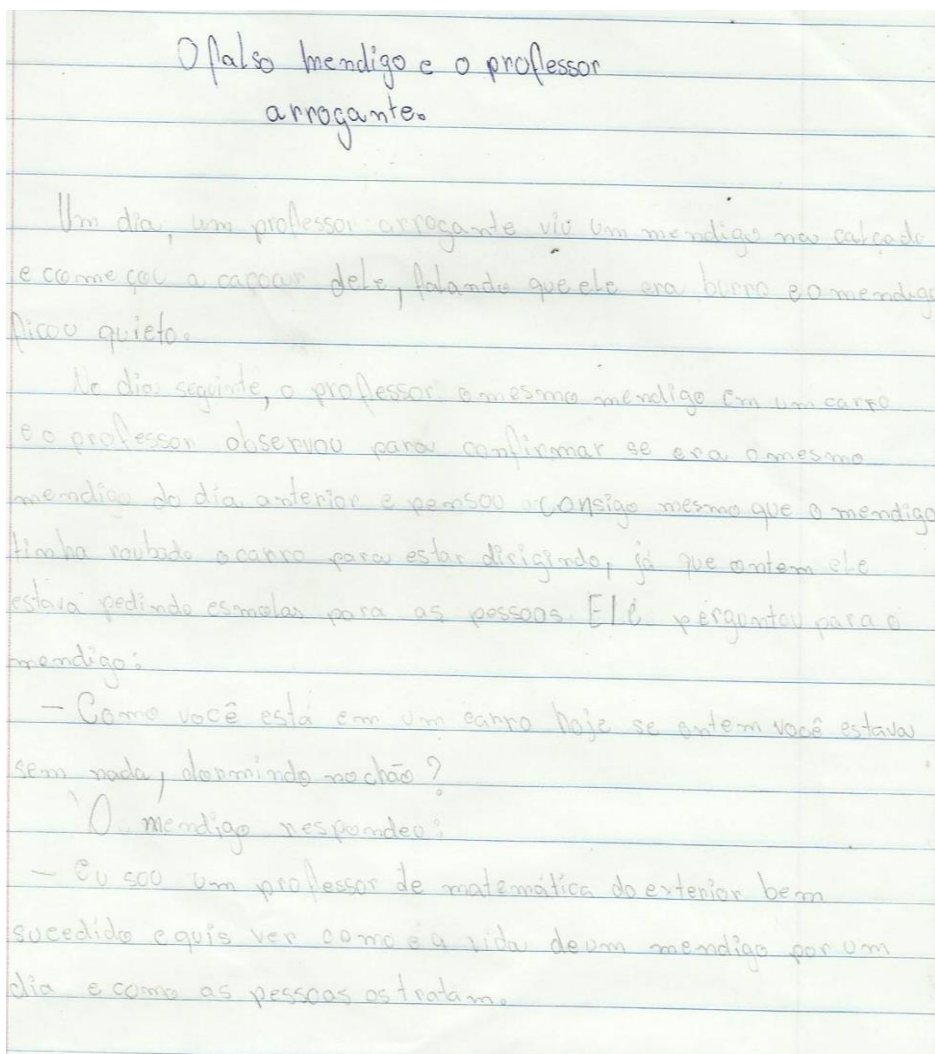


Figura 20: Refacção da parábola “O mendigo e o Professor”.

Fonte: A autora.

³⁶ Como o texto foi escrito a lápis, a digitalização não ficou muito legível. Transcrevemos o texto a seguir:

O falso mendigo e o professor arrogante

Um dia, um professor arrogante viu um mendigo na calçada e começou a caçoar dele, falando que ele era burro e o mendigo ficou quieto.

No dia seguinte, o professor viu o mesmo mendigo em um carro e o professor observou para confirmar se era o mesmo mendigo do dia anterior e pensou consigo mesmo que o mendigo tinha roubado o carro para estar dirigindo, já que ontem ele estava pedindo esmolas para as pessoas. Ele perguntou para o mendigo:

-Como você está em um carro hoje se ontem você estava sem nada, dormindo no chão?

O mendigo respondeu:

-Eu sou um professor de matemática do exterior bem-sucedido e quis ver como é a vida de um mendigo por um dia e como as pessoas os tratam.

Percebemos que, no tocante às marcas linguístico-enunciativas e estrutura a parábola atende às características do gênero. Mas, ao relermos o texto em sala, os alunos chegaram à conclusão de que o conteúdo temático também necessitava de algumas adaptações, pois precisavam definir melhor qual era a moral expressa por esse texto. Conduzimos os alunos a enxergar que de uma única parábola podemos retirar várias lições ligadas ao mesmo tema. Indicamos, então, que faltavam elementos que melhorassem a compreensão do tema e, conseqüentemente, da moral.

O falso mendigo e o professor arrogante

Um dia, um professor arrogante, ao sair da importante escola onde trabalhava, viu um mendigo caído na rua e com muito desdém começou a caçar dele, falando que ele era inteligente como o animal que zurrava em sua fazenda. O mendigo, muito envergonhado, mas muito educado, não reagiu, apenas ficou quieto.

No dia seguinte, o professor voltou a encontrar o mendigo e o reconheceu, mas dessa vez o mendigo estava em um carro importado, muito bem vestido, o que parecia inacreditável aos olhos do preconceituoso professor, que chegou a pensar que o pobre homem tinha roubado do aquele carro, já que no dia anterior ele estava imundo nas ruas pedindo esmolas para as pessoas. Inconformado, ele pergunta para o mendigo:

- Como você está em um carro hoje, se ontem você estava sem nada, dormindo no chão?

O mendigo pacientemente respondeu:

- Você com esses livros na mão, deve ser um professor, não é?

O professor irritado e espantado com o bom modo de falar do mendigo, respondeu:

- Sim, sou.

O mendigo disse:

- Pois então você mesmo é capaz de me responder essa pergunta. Em sua carreira com certeza você já chegou em uma

fala de aula em um primeiro dia, olhou para todos os alunos e por meio da aparência deles, tentou adivinhar qual deles era o mais inteligente, o mais aplicado e estudioso não?

O professor já abismado respondeu:

- Sim e na maioria das vezes eu errei, porque aqueles que se julgavam muito inteligentes na verdade eram as pessoas metidas pois os inteligentes de verdade tinham muita humildade e ficaram sempre recolhidos sem se achar mais que os outros.

O mendigo falou:

- É você acaba de cometer o mesmo erro. Me humilhou ontem só porque eu estava mal vestido, sujo, passando necessidades. Saiba que sou um professor muito bem sucedido e estou finalizando meu doutorado em Sociologia. Nele eu estudo a vida das pessoas que passam necessidades nas ruas das grandes cidades e vim ver como é a vida de um mendigo e como as pessoas o tratam.

O professor abaixou sua cabeça e saiu arrependido do que ele tinha feito.

Figura 21: Refacção da parábola “O mendigo e o Professor”.

Fonte: A autora.

Terminada a reescrita, percebemos que a temática está mais clara e que esse melhor entendimento foi proporcionado pelo uso das expressões metafóricas pesquisadas e inseridas pelo grupo no texto. Além disso, é possível percebermos as influências da linguagem bíblica nas falas do mendigo, que seguem o estilo jesuânico. Esses elementos demonstram a importância do processo de revisão e reflexão sobre o mesmo texto.

Após a reescrita, o grupo realizou a leitura do texto para a sala, o que permitiu que discutíssemos a respeito da contribuição dos elementos linguísticos para o efeito de sentido do texto, discutindo, desse modo, que em um texto, todas as características trabalham juntas para cumprir os objetivos da parábola.

Ainda trabalhando o conteúdo temático, observamos a produção de outro grupo.

O caipira e a moça da cidade

Certo dia um caipira ^{caipira} chega na cidade grande, com suas rapas ^{rapas} rapas, sua vida nas costas e seu chapéu na cabeça.

Ele vai a um ^{lucroso} ^{condomínio} ^{condomínio}, e entra no elevador. Lá encontra uma linda moça bem vestida, ele fica encantado com a linda aparência da moça.

O caipira começa a puxar assunto com a moça, mas ela nem se interessa em conversar com ele.

Então o caipira decide tocar uma música em sua vida, ^{para} para que a moça olhasse nele. Mas no momento em que começa a dedilhar sua vida, a moça o interrompe dizendo:

— Se o senhor não percebeu não converse com pessoas soltas, sou de um nível ^{nível} diferente do senhor.

O caipira ^{chegado} ainda tenta conversar com a moça, ^{mas} ^{ela} ^o ^{ignora} ^{ainda} ^{mais}.

Quando o elevador chega ao andar da moça o caipira olha para ela e diz:

— Se a senhora é tão rica assim deveria saber que eu o dono desse ^{condomínio} ^{condomínio}, e estou chegando da minha fazenda de interior agora!

Essas ortografias: condomínio; nível; rapas
Essas palavras precisam ser revisadas

Figura 22: Parábola “O caipira e a moça da cidade”.
Fonte: A autora.

Nesse texto, o grupo corretor e, posteriormente, a sala, durante a leitura geral³⁷ identificou um processo intertextual. Segundo eles, o tema tratado na parábola contém traços da música “O granfino e o caipira”, gravada pela dupla sertaneja Victor e Leo, e muito ouvida pelos adolescentes. Ao apontarem essa relação com a música, utilizamos nossas tecnologias e já baixamos a música para que a sala inteira ouvisse. Explicamos, então, nesse momento, que quando um texto se relaciona com outro, seja de qualquer gênero, ocorre a intertextualidade.

Esse momento, que não estava previsto na metodologia, aconteceu com a participação de toda turma, mudando os planos da aula. Além disso, essa descoberta aguçou a curiosidade dos alunos e eles foram buscar traços intertextuais em todas as parábolas. Explicamos para eles que, às vezes, a intertextualidade não está tão visível, mas que de algum jeito, um texto sempre está se relacionando com outro já produzido anteriormente e que esse processo intertextual está bem visível no texto exposto por meio do conteúdo temático. Como podemos observar, também, o grupo corretor fez intervenções sugerindo alguns adjetivos para o momento da refacção, adjetivos que vão ao encontro do tema tratado, colaborando para o efeito de sentido.

Assim, por meio de um processo que envolve ação-reflexão-ação, os alunos puderam colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos durante os módulos, permitindo que as parábolas fossem reescritas para cumprir nosso objetivo final do encaminhamento que era a produção de uma coletânea de parábolas. Como o tempo não foi suficiente para realizar a digitação das parábolas reescritas, nós juntamente com alguns alunos da sala fizemos esse trabalho. Um aluno se encarregou de produzir a capa, e, depois de pronta, nós encadernamos o conjunto de parábolas produzidas. No final do processo, além de distribuir um exemplar para cada aluno, entregamos uma cópia da coletânea nas bibliotecas das escolas da cidade, para que os alunos pudessem ver que seus textos foram efetivamente escritos para muitos interlocutores.

³⁷ Como o grupo corretor apontou semelhanças com a música, todos os alunos se interessaram, o que conduziu a uma leitura da parábola para a sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ousarmos propor este trabalho partindo do gênero discursivo parábola, um gênero sobre o qual não se fala em sala de aula, sabíamos que encontraríamos durante o percurso de pesquisa muitos questionamentos, dentre os quais o mais ouvido foi: por que a parábola? Após argumentarmos sobre o caráter doutrinário, argumentativo e persuasivo apresentado pelas parábolas e implementarmos nossa proposta didática, notamos que apesar das críticas e interrogações sobre a escolha do gênero, a parábola é, sim, um gênero implementável ao contexto escolar.

Após trabalharmos questões de leitura, escrita, análise linguística e refacção textual, observamos que o gênero parábola, assim como diversos outros da esfera literária, como a fábula, o apólogo, o conto de fadas, já testados por nós, atende às perspectivas propostas por documentos oficiais. Dizemos isso porque a realização desse projeto abrangendo práticas de leitura, escrita e análise linguística, que há muito tempo vem se constituindo um dos problemas centrais no ensino de Língua Portuguesa, pode contribuir significativamente com o processo de ensino-aprendizagem, como pudemos observar na análise das práticas interventivas.

Ao desenvolvermos as atividades que compunham os planos de aula de nossa proposta, tínhamos em vista a flexibilidade da realização da SD, sendo possíveis e necessárias adaptações e mudanças de plano no decorrer da aplicação. Isso porque quando saímos da teoria e chegamos à prática, não há como trabalhar com atividades que funcionam como receitas prontas e acabadas.

A dinâmica interativa do ambiente escolar vai pedindo alterações e adaptações nas ações didáticas para que se atenda às reais necessidades dos alunos. Como pôde ser visto, nosso encaminhamento passou por várias modificações ocorridas durante a aplicação, tendo em vista a eficácia da aplicação da SD.

A primeira reflexão que fazemos diz respeito ao período de aplicação da proposta. Por razões apresentadas pela unidade escolar, houve a necessidade de adiarmos a aplicação da proposta para o final do ano, o que, conseqüentemente, alterou a dinâmica de aplicação. Inicialmente, havíamos planejado a utilização de algumas aulas semanais de Língua Portuguesa (duas ou no máximo três aulas na semana) para trabalhar a proposta com os alunos. Todavia, como iniciamos a aplicação já no término do segundo semestre letivo, houve a necessidade de trabalharmos com a turma em dias seguidos, alternando-se somente alguns dias.

A princípio, pensamos essa proximidade nos dias de aplicação como algo negativo, visto que em experiências anteriores, trabalhávamos uma proposta durante um longo período de tempo.

Acreditávamos que, com um tempo maior para aplicação, os alunos teriam mais tempo para internalizar os conceitos. Entretanto, a necessidade de aplicarmos em um período mais curto nos fez enxergar alguns pontos muito favoráveis.

O primeiro deles é que pensando no uso de nossa proposta fora de uma aplicação interventiva, ou seja, pensando a proposta para ser trabalhada na realidade diária de sala de aula, o fato de termos aplicado com uma frequência maior se aproximar mais da realidade vivenciada pelos alunos. Imaginemos uma professora de Português adotando essa metodologia para o trabalho com língua materna, considerando que a proposta abarca leitura, produção/refacção textual e análise linguística, uma aplicação feita todos os dias em um período consecutivo como foi feita a nossa se aproxima mais da realidade escolar.

Se tivéssemos utilizado um período mais longo como prevíamos e como fizemos em outras experiências de Iniciação Científica, poderíamos ter artificializado o processo, visto que o plano escolar prevê que o professor trabalhe certa quantidade de gêneros em cada série, o que impossibilitaria uma docente de se concentrar muito tempo em um só gênero.

Outro ponto favorável é o fato de que a participação dos alunos nas aulas se deu de maneira mais efetiva, pois os conteúdos trabalhados em um dia, já eram retomados pelos alunos no dia seguinte, não havendo tempo para cair no esquecimento. Assim, como os conteúdos foram sendo retomados de forma consecutiva, houve a fixação deles, como podemos observar pelos registros do diário:

De maneira geral, os alunos absorveram muito bem as características da parábola, pois estávamos sempre retomando os conteúdos iniciais. Os alunos disseram que foram se acostumando com as “minhas aulas” e que não dava tempo de esquecer porque falávamos sobre parábolas todos os dias e, além disso, eu era “um pouco repetitiva”, ficava sempre retomando “as coisas” com eles. Considerei muito positivo esse fato de me considerarem repetitiva, pois os resultados nas atividades a cada dia eram melhores e a repetição à sala toda era necessária, pois durante o processo mediativo de realização das atividades sempre havia um aluno ou outro com algum entendimento equivocado ou com dúvida, o que me motivava a explicar coletivamente mais uma vez.

(Diário da Pesquisadora, dia 27/11/2014)

Como vemos, a mudança no tempo de aplicação não nos trouxe problemas que inviabilizassem a implementação da proposta, mas nos levou a refletir sobre propostas anteriores que talvez tenham ficado um pouco distante da realidade de execução em sala de aula.

Todavia, não podemos nos esquecer, também, que a aplicação de uma SD em forma de projeto adotada em sala de aula deve levar a escola a modificar a sua realidade, justamente o que

pretendíamos fazer ao propor inicialmente uma implementação mais longa, em um maior espaço de tempo, o que foi inviabilizado pela mudança de planejamento a que a escola nos submeteu.

Algumas modificações na estrutura interna das atividades também foram necessárias. De início, havíamos pensado que não era viável dar tarefas de casa, visto que imaginávamos que eles não as realizariam, pois nosso trabalho não previa nenhum tipo de avaliação. Entretanto, havíamos proposto pesquisas utilizando a internet no laboratório de informática, o qual não nos foi liberado. Tal fato motivou-nos a enviar como tarefa de casa a atividade que seria desenvolvida no laboratório. Ao contrário do que esperávamos, os alunos desempenharam as pesquisas em casa de maneira surpreendente, dedicando atenção e capricho. Refletimos, então, que o fato de executar tarefas em casa, assim como acontece em todas as disciplinas escolares, fez nossa proposta se apresentar de maneira mais séria e, mais uma vez, fez estar com uma proximidade maior da realidade de sala de aula.

Fez-se necessário, também, a alteração da ordem de algumas atividades no decorrer da aplicação, como aconteceu com elementos presentes no processo de análise linguística, conduzindo-nos a explicar elementos linguísticos que, aparentemente, os alunos apresentavam dificuldades em assimilar. Assim, tivemos que retomar conceitos básicos como conjugação verbal e figuras de linguagem.

Ressaltamos que todas as mudanças realizadas foram feitas com o intuito de a proposta render bons frutos, portanto, algumas atividades foram sendo eliminadas, outras complementadas com explicação oral, de acordo com a necessidade dos alunos.

Oscilações na proposta foram indispensáveis também à plasticidade dos planos. Como citamos no *corpus* de análise, algumas atividades que estavam planejadas para o dia seguinte foram aplicadas no dia anterior, tanto pela disponibilidade de tempo, quanto pela busca na eficácia dos objetivos. De igual modo, algumas partes do encaminhamento exigiram um tempo maior para serem realizadas como ocorreu, por exemplo, durante a última parte da Apresentação da Situação em que a produção dos cartazes exigiu um tempo maior do que havíamos estipulado para que não houvesse prejuízos nas respostas esperadas.

Concluimos que a parte que mais sofreu alterações foi a Produção Final. Nessa etapa prevíamos a escritura de um novo texto em caráter individual. Contudo, como era final do ano letivo e receávamos que os alunos não frequentassem as aulas na semana seguinte, resolvemos mudar o nosso foco e pensar na reescrita do texto inicial. E, mais uma vez, a mudança nos fez enxergar que a criação de um novo texto sem a reescrita do inicial faria com que todas as alterações

feitas durante os módulos no texto da Produção Inicial fossem em vão, pois os alunos não refletiriam sobre as características do gênero parábola que precisavam ser revistas. Nesse contexto, as produções finais foram realizadas em grupos, as alterações foram feitas e nossos objetivos, alcançados.

Prevíamos, também, a digitação da coletânea de parábolas que seria encadernada, transformando-se em um livro. Como grande parte da sala estava ansiosa pela produção da coletânea, resolvemos nos reunir no período inverso de aula, portanto no período vespertino e realizamos a digitação das parábolas no laboratório de informática, bem como a diagramação e impressão das obras, mesmo não estando previsto no plano inicial. Nesse encontro extraordinário não contamos com a participação de todos, somente alguns integrantes se responsabilizaram pela digitação de cada parábola.

Assim, modificamos, acrescentamos e retiramos partes da proposta inicial, a fim de efetivar da melhor maneira possível a assimilação das características do gênero discursivo parábola. Foi uma aplicação muito rica e construtiva, principalmente pelas ocorrências inesperadas que tivemos que acabaram aproximando mais ainda nossa proposta do verdadeiro ambiente de sala de aula, deixando de ser, simplesmente, um processo de pesquisa.

Mantivemos uma relação muito boa com a sala, tornamo-nos colegas e fomos tratados como professores da sala, recebendo sempre muita atenção da turma. Essa boa relação, seguramente, garantiu nossos resultados favoráveis à proposta, pois foi grande o empenho por parte dos alunos.

Por termos trabalhado com um gênero que, apesar de atuar em diversas esferas comunicativas, é categorizado na esfera literária, os alunos o julgavam como “histórias chatas”. Tal fato relaciona-se à experiência de leitura apresentada pela sala demonstrada nos gráficos presentes no capítulo 03 deste trabalho. Ao recordarmos as informações anteriores, notamos que somente metade dos alunos da sala diz gostar de ler textos de literatura, demonstrando certo “pré-conceito” com textos literários. Todavia, os gráficos apontam também que são alunos leitores e que leem, sim, literatura, apesar de estarem voltados à literatura contemporânea e comercial. Diante disso, durante nossa aplicação, procuramos desmistificar essa ideia apresentada pela sala de que textos literários não apresentam nada de interessante e são difíceis.

Por meio de várias discussões empreendidas durante as aulas fomos mostrando que as parábolas, mesmo sendo literárias, não estavam limitadas às páginas de livros empoeirados nas prateleiras das bibliotecas, elas tinham muita utilidade e, como os próprios alunos apontavam durante a aplicação, ela é usada em diversas situações.

Além disso, o fato de encorajá-los a compor uma parábola desmistificava mais ainda o receio que tinham em relação a esse gênero. Mostramos que apesar de os autores clássicos, como Machado de Assis, usar um estilo mais rebuscado e com palavras desconhecidas pelos alunos ao compor suas parábolas, eles, alunos do 9º ano, eram capazes de produzir parábolas excelentes seguindo as características estudadas e usando palavras e temas do dia a dia. Mostramos que esses textos, além de estarem presentes em nossa coletânea poderiam ser publicados na internet, como os próprios alunos sugeriram.

Recordando os locais e usos das parábolas, foi muito satisfatório perceber que aquela ideia pré-concebida de que parábolas são textos antigos, chatos e enfadonhos foi ceifada, pois percebemos os alunos apontando os blogs, redes sociais como suportes para a parábola e citando exemplos de narrativas parabólicas que eles leem no *facebook*, por exemplo. Disseram que poderiam criar um perfil na rede social para a sala e publicar os textos. (Diário da Pesquisadora, dia 27/11/2014)

Uma aluna relatou que sua mãe possui livros de parábolas e vive usando as histórias que lê no livro para passar ensinamentos para ela e os irmãos e que, agora, ela já sabe fazer o reconhecimento do gênero, explicando em casa tudo que discutimos em aula. Esse relato nos leva a concluir que a aluna não só passou a dominar as características do gênero, como também que os alunos com os quais trabalhamos são, em sua maioria, interessados e empenhados em aprender

Assim, mesmo considerando que em muitos momentos precisamos intervir na proposta inicial e adaptá-la à realidade da sala, o que tornou nossa proposta ainda mais rica, acreditamos que essa mesma metodologia, que já aplicamos em outros momentos com gêneros das mais variadas esferas, foi aplicável e satisfatória com o gênero parábola, trabalhando com leitura, produção/refacção textual e análise linguística, conduzindo os alunos a uma reflexão sobre a língua.

Além disso, ao trabalharmos a linguagem por meio do gênero discursivo parábola, demonstramos que é inegável a contribuição das narrativas parabólicas para a formação e o desenvolvimento da criatividade, argumentatividade e criticidade do leitor. Como desenvolvemos e aplicamos pessoalmente as atividades, pudemos observar o grau de envolvimento dos alunos, as dificuldades encontradas e superadas durante a realização de uma proposta metodológica com um “gênero novo na escola”.

Por já termos experienciado outros gêneros ditos inéditos na escola, como o apólogo, por exemplo, nosso interesse, neste momento, era ir além da elaboração e aplicação. Almejávamos testar a proposta, diagnosticando-a em sala de aula e analisar os resultados, como fizemos,

descrevendo a prática real escolar e rever nossa própria prática em sala de aula. Frente à realidade, encontramos problemas como indisponibilidade de recursos digitais no momento em que precisávamos, o curto período de tempo tendo em vista as atividades extracurriculares que acontecem no calendário geral da escola, que são problemas enfrentados por nossos colegas docentes na prática cotidiana, o que exigiu de nós a flexibilização da proposta e a consequente adaptação.

Todo esse percurso de estudo evidenciou que, apesar de não termos efetivado uma produção individual no final da proposta, devido às imprevistos ocorridas, a proposta consolidou práticas efetivas de análise linguística e leitura que, apesar de não serem nosso foco de pesquisa, estavam em função da produção da parábola, nosso objetivo maior. Com a metodologia posta em prática, no tocante às produções/refacções, conseguimos estabelecer um processo dialógico, no qual os próprios alunos interagiram durante o processo de revisão, atuando ativamente na correção dos textos dos colegas e sendo críticos em relação aos seus próprios textos ao reverem pontos que precisavam ser alterados em suas parábolas, consolidando mais ainda as características do gênero.

Assim, o desenvolvimento alcançado pelos alunos ao final do projeto e o entusiasmo apresentado por eles ao receberem os exemplares das parábolas que, para a grande maioria era a primeira vez que via uma produção levando seu nome em um livro, sinaliza que alcançamos nossos objetivos. Sabemos que muito ainda precisa ser feito com relação a pesquisas metodológicas voltadas para a sala de aula e, principalmente, pesquisas que envolvem o gênero discursivo parábola, mas a semente lançada por nós com esses alunos será efetivamente germinada fora dos muros da instituição escolar, quando tais alunos precisarem usar a parábola em sua vida social e o fizer com criticidade.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, G. L.; HERR, K.; NIHLEN, A. S. **Studying your own school**: Oaks: Corwin Press, 1994
- ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo, Parábola, 2003.
- ARANTES, M B. **A argumentação nos gêneros fábula, parábola e apólogo**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- ASSIS, M. Quincas Borba. In: **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1979, v.1.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: UNESP, 1988. p. 71-164.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Texto de circulação restrita. 1926.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA J. P. **Receita** (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: instruir). São Paulo: FTD, 2003.
- BARROS, C. G. P. Capacidades de leitura de textos multimodais. *Polifonia*, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 1. sem. 2009.
- _____; COSTA, E. P. M. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? *Bakhtiniana*, São Paulo, p. 38-56, Jul./Dez. 2012.
- BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Editora Ave Maria, 2002.
- BOGDAN, R. C. ; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and Methods. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha (Trad.). São Paulo: Educ, 1999.

CAMARGO, S. A. **Ensinos de Jesus através de parábolas**. São Paulo: Imprensa Metodista, 1954.

CERQUEIRA, A. G. C.; TORGA, V. L. M. **Uma investigação linguística do estilo no gênero parábola**. Linguasagem, São Carlos, 21^a ed., 2013. Disponível em://http <www.lettras.ufscar.br/linguasagem> Acesso em: 30 jul.2016.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 1981.

_____, P. **Metodologia científica das ciências sociais**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DORETTO, S.A. **O ensino de análise linguística e os professores em formação inicial: a relação teoria-prática**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

ESTEVÃO, A. G. DUARTE, P. C. O. O gênero discursivo parábola na prática de sala de aula: uma proposta de análise linguística contextualizada. In: **Anais do IX Seminário de Iniciação Científica SóLetras- Estudos Linguísticos e literários**. UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Centro de Letras, Comunicação e Artes. Jacarezinho, 2012. ISSN – 18089216. p. 647-659

ESTEVÃO, A. G. A didatização do gênero parábola: uma proposta de encaminhamento didático. In: **Anais do 1º Congresso Internacional de Estudos da Linguagem**. UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa- 2015a.

_____. O Gênero textual parábola: por que trabalhá-lo em sala de aula? In: **Anais da 3ª Jornada Internacional de Estudos do Discurso**. UEM- Universidade Estadual de Maringá- 2015b.

FABRE, C. La reécriture dans l'écriture - Le cas des ajouts dans les écrits scolaires. **Études de Linguistique Appliquée**, (68): 15-39, 1987.

FIORIN, J, L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, M.T.A. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia da Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

GARCEZ, L.H.C. **A escrita e o outro: os modos de participação na produção do texto**. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5^a ed. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Portos de Passagem**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONÇALVES, J. B. C. **A configuração discursiva do gênero parábola bíblica: entre a captação e a parafrasagem.** Veredas, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <<<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-12.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

GUIMARÃES, L., R. Revelação e Ocultamento nas Parábolas do Reino em Mateus capítulo 13. In: **Anais do X SEL- Seminário de Estudos Literários.** UNESP. ISSN: 2179-4871

KIRKWOOD, W. **Storytelling and self-confrontation:** parables as communication strategies. Quarterly journal of speech, 1983, 69 p.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 15ª ed. Campinas: Pontes, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap. 11, p. 237-259.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. **Trabalhos de linguística aplicada**, vol. 3. Campinas, 1994, p. 71-78.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental:** Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 436 p. (Pensadores (os);v.43).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Cortez, 2008.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006. p.199-226.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita:** operações e níveis linguísticos na construção do texto. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs). **A produção textual e o ensino.** Maringá: Eduem, 2010, p. 75-102.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários.** São Paulo: Cultrix, 1985.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades.** Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v.1, n. 3, 2º sem. 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação-SEED. **Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica**. Curitiba, 2008.

PEIXOTO, S., A. **Parábolas são parábolas, nada mais que parábolas: uma leitura de Quincas Borba, de Machado de Assis**. O eixo e a roda, Belo Horizonte, vol.7, 2001.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18). V. 1. Ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

_____; OHUSCHI, M.C.G; BORGES, C.A.G. Bula de remédio: da teoria à prática em sala de aula. In: **Mikhail Bakhtin: cultura e vida**. E. M. R. Osório (Org.). São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 51-75.

PERROTI, E. **Uma experiência francesa de crítica e produção de livros**. Nova Escola, São Paulo, v. 73, p. 38-40, 1993.

POLESSI, E. **A reescrita de textos no ensino fundamental**: caracterização de aspectos linguístico-discursivos em 5ª e 6ª séries. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2012.

RIZZINI, I. **Pesquisando**: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. In: RIZZINI, I; CASTRO, M. R. de; SARTOR, C. D. (Orgs.). Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: BONINI, A.; MEURER, J, L.; MOTTA-ROTH (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANT'ANNA, M. A. D. **A parábola**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

_____. **O gênero da parábola**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

SANTOS, N.; SANTOS, Y. L. (Orgs.) **Lendas, fábulas e apólogos- antologia da literatura mundial**. São Paulo: Edigraf, (s.d.), 219p.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. São Paulo: SEE, 2008.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SCHOPENHAUER, A., 1788-1860. **A arte de escrever**. Tradução Pedro Süssekind. Porto Alegre: L &PM, 2006. 176p.

STEFANI, C. **As parábolas do evangelho**. São Paulo: Saraiva, 1949.

TAVARES, H.U. C. **Teoria literária**. Belo Horizonte, Itatiaia, 1978.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. Língua Portuguesa: **Uma visão em mosaico**. São Paulo: Cortez I.P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Eu, _____, RG:

_____, diretor da Escola Municipal Prof. Arnaldo Moraes Ribeiro, município de Santa Cruz do Rio Pardo, estado de São Paulo, dou minha permissão à pesquisadora Adriana Gisele Estevão, RG:47.168.760-1, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, para participar das aulas de Língua Portuguesa na sala do 9º ano B, a fim de desenvolver suas atividades de pesquisa científica que está conduzindo. Entendo que será necessária a gravação das aulas para posterior análise e que a pesquisadora respeitará todas as questões de privacidade com o uso de códigos ou pseudônimos na sua pesquisa, como também nas subseqüentes publicações.

Santa Cruz do Rio Pardo, _____ de _____ de _____

Diretor da Escola

Pesquisadora

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Eu, _____, RG:

_____, professor de Língua Portuguesa da Escola Municipal Prof. Arnaldo Moraes Ribeiro, município de Santa Cruz do Rio Pardo, estado de São Paulo, dou minha permissão à pesquisadora Adriana Gisele Estevão, RG:47.168.760-1, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, para participar das aulas na sala do 9º ano B, a fim de desenvolver suas atividades de pesquisa científica que está conduzindo. Entendo que será necessária a gravação das aulas para posterior análise e que a pesquisadora respeitará todas as questões de privacidade com o uso de códigos ou pseudônimos na sua pesquisa, como também nas subsequentes publicações.

Santa Cruz do Rio Pardo, _____ de _____ de _____

Professor

Pesquisadora

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Eu, _____, RG:

_____, responsável pelo aluno(a) _____

_____, que cursa, em 2014, o 9º ano na Escola Municipal Prof. Arnaldo Moraes Ribeiro, município de Santa Cruz do Rio Pardo, estado de São Paulo, dou minha permissão à pesquisadora Adriana Gisele Estevão, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, para usar as informações obtidas durante as aulas de Língua Portuguesa para os fins de pesquisa científica que está conduzindo. Entendo que as questões de privacidade serão respeitadas com o uso de um código ou pseudônimo na sua pesquisa, como também nas subseqüentes publicações.

Santa Cruz do Rio Pardo, _____ de _____ de _____

Responsável pelo aluno (a) participante

Pesquisadora

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS -PLE

Nome: _____

Idade: _____

1. O que você mais gosta de ler?

R: _____

2. Você lê fora da escola? O que?

R: _____

3. Na sua casa, as pessoas costumam ler? O que elas leem?

R: _____

4. E na escola, quais são os tipos de textos que você lê?

R: _____

5. Você lê revistas ou jornais?

() Não
() Sim. Qual (is)? _____

6. Você gosta de escrever? Por quê?

R: _____

7. Que textos você costuma escrever fora da escola?

R: _____

8. Quais são os textos que você já escreveu na escola?

9. Você gosta de textos literários? Por que gosta ou não? Já leu algum? Qual(is)?

10. Há algum texto que você não sabe como produzir e gostaria de aprender? Qual (is)? Por quê?

APÊNDICE E

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS -PLE

Professor: _____

Turma: _____

Escola: _____

1. Como você avalia o nível de leitura dessa turma?
2. E o nível de escrita?
3. Eles apreciam a leitura?
4. O que eles mais gostam de ler?
5. E escrever, eles gostam?
6. E quanto à escrita, quais são os gêneros que mais lhes agradam?
7. Quais são as dificuldades dos alunos no tocante à leitura?
8. Com relação à escrita, quais são as maiores dificuldades?
9. Quais gêneros foram trabalhados com os alunos este ano?
10. Como é feito o trabalho com gêneros em sala de aula?
11. O trabalho com a leitura é sempre associado ao trabalho com um gênero discursivo/textual?
12. Quando um gênero é trabalhado em sala de aula, ou seja, quando são trabalhadas as suas características, geralmente há a produção do gênero?
13. Quais gêneros eles possuem maior facilidade em produzir? E quais eles têm mais dificuldades?
14. Os alunos têm contato com textos literários? Quais são os gêneros da esfera literária de conhecimento dos alunos?
15. Como você avalia o contato com a leitura e a escrita que os alunos possuem em ambiente domiciliar?